



|| *Semana Acadêmica de Letras*  
*“Entre palmeiras e sabiás”*  
08, 09 e 10 de novembro de 2023

*ANAS*

*Andrezza Luana da Silva Barros*  
*Elijames Moraes dos Santos (orgs.)*



**Uema**  
CAMPUS ZÉ DOCA





*Andreza Luana da Silva Barros*  
*Elijames Moraes dos Santos*  
*(Organizadoras)*

*II Semana Acadêmica de Letras*  
*"Entre palmeiras e sabiás"*

*08, 09 e 10 de novembro de 2023*



*Zé Doca*  
*2024*



**EDITOR RESPONSÁVEL**

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

**CONSELHO EDITORAL**

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Fabíola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

**EDITORAÇÃO**

Eduema

**DIAGRAMAÇÃO**

Andreza Luana da Silva Barros

José Antonio Teixeira Silva



**Anais da II Semana Acadêmica de Letras: entre palmeiras e sabiás**

Copyright: Andreza Luana da Silva Barros

Elijames Moraes dos Santos

Copyright da presente edição: Eduema

Semana acadêmica de letras (2.: 2023: Zé Doca, MA).

Anais do II Semana acadêmica de letras: entre palmeiras e sabiás, 08, 09 e 10 de novembro de 2023 [recurso eletrônico] / organizadores, Andreza Luana da Silva Barros, Elijames Moraes dos Santos. – Zé Doca, MA: Eduema, 2024.

109 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8227-486-6

1.Maranhão. 2.Pesquisa científica. 3.Literatura. 4.Linguística. 5.Educação. I. Barros, Andreza Luana da Silva. II.Santos, Elijames Moraes dos. III.Universidade Estadual do Maranhão. Centro de Estudos Superiores de Zé Doca. IV.Título.

CDU: 82:001.891(812.1)

Eduema

[www.editorauema.uema.br](http://www.editorauema.uema.br)

Ano: 2024

## PREFÁCIO

O presente E-Book é o resultado da II Semana Acadêmica de Letras realizada no Campus Zé Doca, da Universidade Estadual do Maranhão. Esse evento, que envolveu docentes e discentes, versou sobre o tema “entre palmeiras e sabiás” – uma homenagem ao escritor maranhense Gonçalves Dias pelo ano de seu bicentenário. Assim, sem perder de vista a temática, os capítulos aqui desenvolvidos foram empreendidos com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativa dos participantes por meio de questões inerentes à linguagem, à literatura e áreas correlatas.

Nesse sentido, este material é um desdobramento dos simpósios, cujos eixos foram delineados da seguinte forma: 1 – Os Desafios do Ensino de Língua Portuguesa no século XXI; 2 – O que pode a literatura? Possíveis relações entre ficção, imaginação e realidade; e o eixo 3 – Tecnologias Digitais e estratégias didáticas na Educação, conforme se pode observar na abertura dos trabalhos. Tal estrutura foi pensada para que os comunicadores pudessem debater sobre suas pesquisas, as quais exploram elementos do campo educacional, bem como evidenciam nossa diversidade linguística e literária.

No cerne das discussões de cada capítulo, observamos como a linguagem está em evidência. Seja em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que se destinam a orientar o processo ensino-aprendizagem, tal qual aponta o capítulo “A linguagem como lugar de interação em documentos orientadores do ensino”, seja no ambiente ficcional / literário. Nesse ínterim, no terceiro texto ao discorrer a respeito da construção da personagem Macabéa, de *A hora da estrela* –, também é a linguagem que dá contornos à protagonista da narrativa.

A linguagem literária, enquanto criação artística e sistêmica, é reivindicada no interior das relações humanas e, por que não dizer, da vida. Material que dá contorno às questões sociais, em seus mais diversos aspectos e cenários, a saber os próprios ambientes virtuais. Pois, segundo Koch (2007, p. 7), a linguagem é entendida por “ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos”.

É importante observar ainda, nesse contexto, os sujeitos das narrativas com seus dilemas, suas memórias e significados reverberados em suas trajetórias, como propõe o artigo “Entre tambores e memórias: uma identidade negra em *Os tambores de São Luís*”. Essas

personagens ficcionais são integradoras dos ambientes por meio de encenações, que “entrelaçam” o texto literário, como diz o capítulo que move a discussão sobre “[...] a performance autoficcional de Ricardo Lísias em *Divórcio*”.

Além disso, entre esses tipos de atos e performances, não podemos deixar de validar “A magia da contação de histórias”, principalmente àquelas voltadas ao público infantil, tal qual aponta o capítulo sete. Nele, as autoras apresentam o resultado do projeto desenvolvido com alunos da Escola São Francisco de Canindé, em Zé Doca – MA, proporcionando uma reflexão acerca dos valores culturais e morais transmitidos ao público infanto juvenil. Seguindo a esteira de uma literatura para esse mesmo nível de público, o capítulo oito traz uma discussão sobre o racismo que soa do texto de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, como se pode ver a partir do título/tema “Tia Nastácia e a cozinha da desigualdade”. Por fim, poderemos experienciar, ainda, questões ligadas à representatividade feminina por meio da literatura de Arlete Nogueira, tal qual discorrem as autoras, ao nos fazer pensar sobre o lugar da mulher na literatura contemporânea.

Diante do exposto e, sobretudo, por acreditar no potencial acadêmico do corpo aqui envolvido, durante a organização do evento, estabelecemos algumas metas, entre as quais a produção dos artigos aqui organizados neste formato digital. Portanto, esperamos que este material possa contribuir para pesquisas que reflitam sobre as questões inerentes à linguagem em documentos oficiais; às que transitam pelo campo da literatura, com escritas pontuais sobre as relações com a sociedade, memória, identidade e suas nuances infanto juvenil, bem como aquelas inerentes ao contexto educacional.

Elijames Moraes dos Santos

## SUMÁRIO

A LINGUAGEM COMO LUGAR DE INTERAÇÃO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO .....	7
Cleudiane Gama da Silva Eliúde Costa Pereira	
ABORDAGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO .....	17
Caio Vinicius Sousa Costa Eliúde Costa Pereira	
O ASPECTO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA, NO ROMANCE <i>A HORA DA ESTRELA</i> , DE CLARICE LISPECTOR.....	27
Ricardo Lima da Silva Elijames Moraes dos Santos	
ENTRE TAMBORES E MEMÓRIAS: uma identidade negra em os tambores de São Luís, de Josué Montello.....	44
João Victor Fernandes Martins Alexandra Araujo Monteiro	
AUTOBIOGRAFIAS E AUTOFICÇÕES: a performance autoficcional de Ricardo Lísias em <i>divórcio</i> .....	55
Késsia Pinto da Silva Ane Beatriz dos S. Dualibe	
LEITURA E REESCRITA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: uma ação formativa com alunos do 7º ano da U. I Raimundo Lázaro Pinheiro .....	65
Daniela Abreu Pinheiro Andreza Luana da Silva Barros	
A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	77
Joyce Naely de Oliveira Naiane de Araujo Figueiredo Andreza Luana da Silva Barros	

TIA NASTÁCIA E A COZINHA DA DESIGUALDADE: uma análise do racismo em  
*reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato.....90

Francisco das Chagas dos Santos  
Elijames dos Santos Moraes

ESCRITA FEMININA NO MARANHÃO: a representação da autora Arlete Nogueira da  
Cruz Machado na literatura contemporânea..... 100

Alane Sousa Barros Lima  
Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos

# A LINGUAGEM COMO LUGAR DE INTERAÇÃO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO

Cleudiane Gama da Silva (UEMA)<sup>1</sup>

Eliúde Costa Pereira (UEMA)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A linguagem, um sistema pelo qual o homem expressa sentimentos, ideias etc., no processo de interação social, é construída ao longo da história de um povo, apresentando formas variadas de manifestações e costuma se modificar de acordo com as necessidades sociais. Nessa esteira, as percepções sobre a linguagem também se alteraram paulatinamente, resultando, grosso modo, em três concepções de linguagem distintas: forma de expressão do pensamento; instrumento de comunicação; lugar/forma de interação. Nesse sentido, o presente artigo resulta de uma pesquisa que buscou analisar como essa terceira concepção de linguagem aparece em documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que tais concepções impactam nas questões de ensino-aprendizagem de uma língua, sendo que, por ser mais recente, esta última deveria ser norteadora das práticas didáticas, uma vez que tais documentos se destinam a orientar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. No âmbito teórico, a investigação embasou-se em autores como Geraldi (2011), Koch (2003, 2007), Travaglia (2008), entre outros. Como resultados, constatou-se que tanto as DCNs, de modo mais geral, quanto a BNCC, em caráter mais específico, defendem a concepção de linguagem como forma/lugar de interação no âmbito do ensino de Língua Materna.

**Palavras-chave:** Concepções de linguagem. Orientações curriculares. Ensino de língua Materna.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma forma por meio da qual o homem expressa seus sentimentos e suas ideias, favorecendo o compartilhamento de informações e a interação entre as pessoas. Desse modo, ela é o meio principal de comunicação e tem influência na cultura e na história, sendo uma chave para o aprendizado, permitindo o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico.

Assim, é válido dizer que, além de ser um meio de comunicação, a linguagem é também um lugar de interação sempre em movimento, adaptando-se de acordo com o contexto

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras (Português) na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca – MA), e-mail: [cleujoci1234@gmail.com](mailto:cleujoci1234@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor do curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca – MA), e-mail: [eliudecosta@professor.uema.br](mailto:eliudecosta@professor.uema.br)

em que é utilizada. Além disso, ela também desempenha um papel primordial na educação, pois é por meio dela que se desenvolve todo o processo de construção do conhecimento, em suas diferentes etapas, desde o planejamento, passando pela execução e avaliação.

Ao longo da história da humanidade, diferentes formas de perceber a linguagem foram sendo configuradas, tais como: expressão do pensamento, meio/instrumento de comunicação e forma/lugar de interação.

Nessa esteira, no âmbito do ensino de Língua Materna, a forma como o professor concebe a linguagem ganha um lugar de destaque, pois isso norteia a prática docente, repercutindo no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, por conseguinte, na forma como eles lidam com as linguagens. Assim sendo, o Sistema Nacional de Educação procura continuamente acompanhar as transformações na forma como as linguagens são percebidas e utilizadas nas diferentes esferas sociais, a fim de propor orientações para nortear as práticas didático-pedagógicas nos diferentes sistemas de ensino.

Desse modo, o presente artigo analisa como a concepção de linguagem como lugar/forma de interação é tratada nos documentos orientadores do ensino, na educação brasileira, caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental em torno das fontes mencionadas, realizando-se a análise dos achados com base em Geraldi (2011), Koch (2003, 2007), Travaglia (2008).

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um panorama das concepções de linguagem, com foco na mais recente, ou seja, forma/lugar de interação; na sequência, faz-se um levantamento sobre a exploração dessa concepção de linguagem nos documentos oficiais já mencionados, bem como uma análise dos achados; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

No decorrer da evolução da humanidade, o homem foi criando diferentes formas de comunicação, entre elas a linguagem verbal. Tais linguagens tornaram-se objeto de especulações e estudos com o passar do tempo, resultando em diferentes modos de concebê-la. Em um momento inicial, a linguagem foi atrelada ao pensamento humano; mais tarde, o seu caráter comunicativo foi colocado em destaque; em uma perspectiva mais recente, o aspecto

interacional ganhou relevo. Disso resultaram três concepções de linguagem distintas: forma de expressão do pensamento; instrumento de comunicação; lugar/forma de interação.

A linguagem como forma/expressão do pensamento refere-se ao uso da linguagem que serve para comunicar nossos pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo. Nessa concepção se destaca a importância da linguagem no processo de construção e expressão do pensamento humano de maneira lógica, bem articulada. De acordo com Geraldi (2011, p.34),

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Essa forma de conceber a linguagem tem origem em estudos tradicionais, como bem afirma Geraldi, tendo como base a gramática tradicional grega, de caráter prescritivo, apresentando um conjunto de regras fixas, restringindo-se ao certo ou errado, considerando apenas uma variante, a dita padrão ou culta, e o texto é considerado como algo pronto e acabado, com um único sentido.

Segundo Koch (2003, p.16), essa perspectiva vê “o texto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental [...]”

A linguagem como instrumento de comunicação, refere-se ao uso da linguagem para fins de transmissão de informações, ideias, etc., entre as pessoas. Nela, a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que são capazes de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor. Como afirma Geraldi (2011, p.34), nessa perspectiva, “A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.”

Além do mais, ela utiliza-se de uma gramática descritiva e o uso da linguagem é visto como uma competência, o texto é entendido como um modelo a ser seguido, porém, com um único sentido. Como afirma Koch (2003, p.16),

O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do decodificador é essencialmente passivo.

Já a terceira concepção, linguagem como forma/lugar de interação, coloca em destaque o papel da linguagem como forma de colaborar e facilitar a interação social. Por ser

ela mais pertinente no atual contexto social, será objeto de uma abordagem mais ampla, até mesmo por estar nela o foco do presente artigo.

## 2.1 Linguagem como lugar/forma de interação

A concepção de linguagem como forma/lugar de interação representa um avanço nos estudos relativos à linguagem e, conseqüentemente, uma forma de percepção sobre ela mais ajustada às demandas contemporâneas.

De acordo com Koch (2007, p. 7), essa concepção

[...] encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação-interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como uma ferramenta que os sujeitos usam para realizar ações e agir sobre o outro, com surgimento entre 1970/1980, derivando-se das teorias relacionadas à linguística textual e à análise do discurso. Nessa concepção, a linguagem é vista como uma interação humana responsável pela constituição dos sujeitos, tornando-se agentes sociais que agem, constituem-se e compreendem o mundo por meio dela; é usando-a que os sujeitos se comunicam, se relacionam e se conectam uns com os outros. Nela o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação. Como atesta Koch (2003, p. 17),

o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Desse modo, o texto torna-se um espaço aberto, de interação, em que os interlocutores constroem e também são construídos, é um processo dinâmico e que está em constante mudanças.

De acordo com Travaglia (2008, p.23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. O autor enfatiza o papel ativo e interativo da linguagem na sociedade, mostrando ser ela não apenas uma ferramenta para expressar os pensamentos, mas também, uma ferramenta que serve para influenciar os outros e o mundo ao redor.

De acordo com Geraldi (2011, p.35), nessa perspectiva

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nessa perspectiva, por meio da linguagem, o homem pode realizar uma variedade de atos, como pedir, convencer, agradecer, etc., atos que têm implicações sociais e que exigem respostas de outras pessoas, é uma atividade interindividual.

Para essa concepção de linguagem como forma/lugar de interação, a função da língua é realizar ações e agir sobre o outro, além de fazer uso de uma gramática internalizada e contextualizada, havendo o predomínio da interação, na qual o sujeito é visto como psicossocial, ativo na produção de sentidos.

No âmbito didático-pedagógico, as práticas discursivas, interativas, mediadas pelo texto, são fundamentais para os conhecimentos prévios dos sujeitos, sendo o texto o próprio lugar de interação que faz com que os sentidos possam mudar de acordo com os contextos; é a partir dele que haverá interação e troca de informações.

A linguagem, nessa concepção, engloba diversos aspectos que são fundamentais para a sua compreensão dinâmica, social e contextual, como o dialogismo, os atos de fala, a responsividade ativa, a interação social.

### **3 LINGUAGEM COMO LUGAR/FORMA DE INTERAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

Os documentos orientadores do ensino, a exemplo das DCNs e da BNCC desempenham um papel importante na organização da educação brasileira, pois eles são responsáveis por estabelecer objetivos, parâmetros, competências e habilidades a serem desenvolvidos e alcançados pelos estudantes em cada fase da educação básica.

Nesse contexto, a linguagem adquire um lugar de destaque como ferramenta crucial na formação integral dos alunos, levando-os a desenvolverem o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração, como também ela é responsável pela mediação do conhecimento e construção de significados.

Desse modo, apesentar-se-ão a seguir os resultados da análise realizada nesses documentos sobre o lugar atribuído à concepção de linguagem como forma/lugar de interação, uma vez que, como já aludido, essa é a concepção mais pertinente para ser utilizadas nas práticas didático-pedagógicas no ensino de Língua Materna.

### 3.1 Linguagem como lugar/forma de interação nas DCNs

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documento instituído no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), constituem normativas, no âmbito da organização curricular, a serem seguidas pelos sistemas de ensino e, conseqüentemente, pelas escolas em todas as regiões do país, de modo a assegurar a unidade curricular, mas sem deixar de lado o atendimento às especificidades regionais, estaduais, municipais e locais, ou seja, garantia de unidade em meio à diversidade, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante autonomia às instituições escolares no que tange à elaboração de suas propostas pedagógicas.

Veja-se o que diz o Parecer relativo à homologação das DCNs:

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 2013, p.7).

Portanto, as Diretrizes fornecem um conjunto de referências e parâmetros que servem para a elaboração e implementação dos currículos escolares, na definição de conteúdo, competências e habilidades que podem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa do ensino básico, com vistas à garantia de uma base curricular comum, em um contexto diversificado como o Brasil, um país com dimensão continental.

Outro aspecto importante das DCNs tem a ver com a garantia da integração curricular nas diferentes etapas que compõem a educação básica, é o que diz esse documento:

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p.8).

Ao se preocupar com a garantia de uma base curricular comum e, conseqüentemente, com a articulação desta ao longo da educação básica, o CNE busca garantir uma educação de qualidade e equidade para todos.

As DCNs se baseiam em princípios norteadores que fundamentam as práticas educativas e as ações pedagógicas, sendo eles:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de

direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2013, p.108).

Tais princípios se coadunam com a concepção de linguagem como lugar de interação, uma vez que esta envolve o uso da linguagem nas diferentes práticas sociais e, no contexto pós-moderno, em especial, isso deve ocorrer pautado pelos princípios adotados nas DCNs, quais sejam: éticos, políticos e, em especial, estéticos, marcados pela sensibilidade, enriquecimento das possibilidades de expressão e criatividade.

Nas DCNs, a linguagem permeia todas as áreas de conhecimento, sendo vista não apenas como um sistema, um código, mas como uma forma de interação social que permite a expressão de ideias, a comunicação e a participação ativa no contexto social. Desse modo, elas enfatizam a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, a fim de que eles consigam se expressar de forma clara e coerente.

A linguagem interacional permeia todo o documento, sendo considerada fundamental para promover a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para uma educação participativa e inclusiva.

Nas DCNs, a escola desempenha um papel fundamental na contextualização dos currículos, tendo a responsabilidade de implementar essas diretrizes de forma que promova uma educação igual para todos, atendendo às necessidades de cada aluno. Ela é um espaço coletivo, interacional, que prepara o aluno para o futuro, é um lugar de socialização, de criação de cidadania e valores.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (Brasil, 2013, p. 25).

Nesse trecho, a escola é apresentada como um espaço onde ocorre a interação, promovendo o convívio, a troca, o acolhimento e a valorização das raízes culturais, contribuindo para a construção do bem-estar dos alunos.

A escola também precisa saber acolher e valorizar a diversidade dos saberes, deve primar por um espaço de heterogeneidade e pluralidade que implica na promoção de diferentes origens e culturas, ela é o lugar de interação onde se aprende a conviver, respeitando e valorizando a diversidade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornando possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (Brasil, p. 2013, p.27).

Na escola, é importante lembrar que o papel do aluno não se trata apenas de aprender as matérias escolares, mas também de entender e se adaptar à cultura da escola, que se refere ao conjunto de valores, normas que definem o ambiente e o comportamento que deve ser seguido dentro dela.

Portanto, somente por meio da adoção de práticas didático-pedagógicas centradas no uso da linguagem como forma/lugar de interação é possível atender ao que está posto nas DCNs e, conseqüentemente, garantir a formação da clientela escolar dentro de uma perspectiva pautada no uso ético, político e estético da linguagem, com vistas à construção de uma sociedade mais aberta à interação, ao outro, às diferentes vozes, opiniões.

### **3.2 Linguagem como lugar/forma de interação na BNCC**

A BNCC é um documento orientador que define normas que devem ser seguidas por toda a rede de ensino no país, tanto para a rede pública, quanto para a rede privada, defendendo um conjunto de aprendizagens que são essenciais para o desenvolvimento educacional do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

Por meio deste documento são estabelecidos direitos de aprendizagem que se estruturam no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral, promovendo aprendizagens, habilidades, estímulo de um pensamento crítico, engajamento dos alunos em atividades práticas, além de avaliar o progresso de cada um deles.

No que tange às práticas de linguagens, a BNCC assim se posiciona: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67). Essa perspectiva está alinhada com a concepção de linguagem como forma/lugar de interação, demonstrando que o documento incorpora as contribuições oriundas das pesquisas mais recentes na área de linguagens.

Nessa esteira, cabe apresentar aqui uma das competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos, no âmbito do componente Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, mais precisamente a competência 2:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p.87).

Como se pode constatar, a BNCC é muito explícita ao se posicionar em relação à concepção de linguagem que deve nortear o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, a linguagem como forma/lugar de interação, que deve nortear todos os campos de atuação, obviamente, tanto no processo didático-pedagógico quanto na vida social, em suas diferentes esferas.

Alinhada a essa competência, por exemplo, tem-se a habilidade 13 (Língua Portuguesa – Ensino Fundamental), a ser desenvolvida no sexto e sétimo ano, que envolve

Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão (Brasil, 2018, p.165).

Como se pode observar, essa habilidade, que explora as diversas etapas de trabalho com gêneros publicitários, envolve a mobilização de estratégias discursivas de cunho persuasivo, com vistas ao convencimento do leitor, estando totalmente integrada à concepção de linguagem como forma/lugar de interação. Esse é apenas um exemplo do modo como a BNCC orienta a utilização dessa perspectiva no trabalho com as linguagens, ao longo de toda a Educação Básica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, fica notória a importância que a linguagem tem no âmbito dos dois documentos. Tendo uma origem milenar, de caráter dinâmico, evolutivo e adequando-se a diversos contextos culturais e sociais, ela constitui o meio pelo qual os sujeitos se comunicam, realizam ações sobre os outros, fazem conexões com outros sujeitos, buscando compreendê-los de maneira profunda e significativa.

A linguagem vista como lugar/forma de interação (Koch, 2003, 2007; Travaglia, 2008; Geraldi (2011) é defendida nos documentos analisados (Brasil, 2013; 2018), refletindo a compreensão de que ela é uma habilidade essencial para a participação na sociedade e para o desenvolvimento dos alunos, nos mais diferentes âmbitos. Esses documentos reconhecem a

importância da linguagem e orientam como ela deve ser desenvolvida, ou seja, na perspectiva de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos na comunicação, interação e na construção de significados.

Assim como as DCNs, a BNCC também enfatiza a importância da interação no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, devendo ser considerada na organização dos componentes curriculares e na definição dos objetivos de aprendizagem. Os dois documentos trabalham juntos, complementando-se e contribuindo para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>

Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 out. 2023.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008

## ABORDAGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO

Caio Vinicius Sousa Costa (UEMA)<sup>1</sup>

Eliúde Costa Pereira (UEMA)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Como fato social, um aspecto caracterizador das línguas é a diversidade de formas de manifestação, disso resultando diferentes normas: padrão, coloquial, popular etc. Nesse sentido, como estudos mais remotos sobre a língua foram norteados por um caráter normativo, prescritivo, é muito comum que usos linguísticos que seguem a norma padrão sejam objeto de discriminação, disso resultando o preconceito linguístico. Considerando esse contexto, o presente artigo decorre de uma investigação que teve como objetivo: identificar abordagens sobre preconceito linguístico em documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desenvolver esse recorte investigativo é importante, pois contribui para aguçar o olhar, especialmente daqueles que lidam com o processo ensino-aprendizagem, sobre a questão do preconceito linguístico, de modo que reflitam sobre a necessidade de promoverem práticas de linguagens mais inclusivas. A pesquisa embasa-se em autores como: Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Travaglia (2008), entre outros. Como resultados, constatou-se que apenas a BNCC apresenta uma abordagem de cunho mais explícito em relação ao objeto de investigação, demandando, desse modo, uma ampliação e um caráter mais incisivo.

**Palavras-chave:** Diversidade linguística. Preconceito linguístico. Ensino de língua Materna.

### 1 INTRODUÇÃO

Resultante entre outros aspectos da diversidade linguística que caracteriza as línguas, o preconceito linguístico é uma realidade que atravessa os cenários educacional e social como um todo, muitas vezes de forma sutil, mas em algumas situações de modo explícito. Considerando a relevância do tema, o presente artigo busca explorar a presença desse fenômeno em documentos orientadores do ensino no Brasil, com foco especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, entender como esses documentos abordam a diversidade linguística e,

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Campus Zé Doca – MA). E-mail: [caiovenicius000@gmail.com](mailto:caiovenicius000@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor do curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Campus Zé Doca – MA). E-mail: [eliudecosta@professor.uema.br](mailto:eliudecosta@professor.uema.br).

consequentemente o preconceito linguístico, é crucial, pois eles desempenham um papel fundamental na definição dos padrões educacionais em todo o país.

A importância de discutir o preconceito linguístico no contexto educacional contemporâneo não pode ser subestimada. A língua é um elemento central na construção da identidade cultural e social de cada indivíduo e, por conseguinte, do país. Assim sendo, os documentos orientadores do ensino, que norteiam a forma como os educadores precisam perceber e lidar com a diversidade linguística em sala de aula, não podem negligenciar questões dessa natureza, de modo a evitar a perpetuação de estereótipos linguísticos.

Nesse sentido, os documentos orientadores do ensino, ao explorar a diversidade linguística e como ela deve ser tratada no âmbito didático-pedagógico, contribuem para fazer da educação um espaço inclusivo, em que todos os estudantes se sintam representados e respeitados. No entanto, ignorar o preconceito linguístico em tais documentos representaria contribuir para a continuação das desigualdades educacionais, marginalizando os usuários de certas variedades linguísticas e perpetuando estigmas sociais.

Portanto, este artigo propõe uma análise da abordagem do preconceito linguístico na BNCC e DCNS, visando identificar oportunidades de aprimoramento que promovam uma educação mais inclusiva e igualitária. A reflexão sobre essas questões é crucial para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade linguística e cultural presente em nossa sociedade.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho apresenta natureza exploratória no que tange aos objetivos e, quanto aos procedimentos, consiste em uma análise documental, com abordagem qualitativa. Em relação ao aspecto teórico, o embasamento advém de autores como Bagno (2000), Bortoni-Ricardo (2004) e Travaglia (2008).

O artigo está organizado da seguinte forma: parte introdutória, seguida de uma abordagem sobre a origem do preconceito linguístico, após o que se faz um percurso explorando esse fenômeno nas DCNs e na BNCC, concluindo-se o trabalho com as considerações finais.

## **2 ORIGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

O preconceito linguístico refere-se à discriminação baseada na forma como as pessoas se expressam linguisticamente. Ao contrário do que muitos podem pensar, a língua não é uma entidade única; ela é rica em variações, refletindo a diversidade cultural e regional de uma sociedade.

O preconceito linguístico ocorre quando certas formas de expressão são valorizadas em detrimento de outras, criando hierarquias arbitrárias que muitas vezes perpetuam estigmas e desigualdades.

Bagno (2015, p. 22), afirma que

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é 'invisível', no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade, como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo.

De fato, o contexto contemporâneo tem sido palco de discussões e ações de combate a diversas formas de preconceito (racial, social, religioso etc.), mas pouco se fala sobre o preconceito linguístico, como afirma esse notável estudioso dessa problemática. Consequentemente, não são desencadeadas ações voltadas a combatê-lo.

De acordo com Travaglia (2008, p.41), “a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc.”

Portanto, o preconceito linguístico é resultante da forma como a sociedade concebe a língua, ou seja, considerando uma variedade como a única “correta” e estigmatizando as demais formas de manifestação linguística.

Conforme Signorini (2002, p. 76-77),

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca.

Assim, funcionando como parte da identidade individual e social, a língua é uma das principais maneiras pelas quais os indivíduos se fazem conhecer, por meio das diversas situações de comunicação/interação.

As línguas apresentam um caráter multifacetado e, desse modo, ao usá-las os indivíduos o fazem de acordo com suas particularidades linguístico-comunicativas próprias, oriundas de fatores culturais, regionais, sociais etc., o que muitas vezes acaba resultando no preconceito linguístico, que, no cenário educacional, pode se manifestar de diversas maneiras. Uma delas é a imposição de uma norma linguística considerada "padrão", muitas vezes desconsiderando as variedades linguísticas presentes nos diferentes contextos sociais e regionais. Isso pode levar à censura de estudantes que não se enquadram nesse padrão, criando um ambiente onde certas formas de expressão são valorizadas em detrimento de outras.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 25),

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas.

Portanto, como bem afirma a autora, variações linguísticas ocorrem até mesmo no espaço de sala de aula, de modo que tolher tal uso representa, de certo modo, artificializar as interações verbais.

Travaglia (2008) defende que o ensino de língua materna se justifica pela necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários, sendo necessário, para isso, que a escola se abra à pluralidade dos discursos, do que faz parte o respeito às variedades linguísticas.

De fato, o preconceito linguístico pode se manifestar por meio de práticas pedagógicas que desvalorizam ou ignoram as contribuições linguísticas e culturais dos alunos. Por exemplo, a desconsideração de expressões regionais ou as críticas associadas a sotaques específicos podem afetar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes.

O Brasil é um país vasto em termos de diversidade linguística, refletindo suas dimensões continentais de diferentes grupos étnicos e culturais ao longo de sua história. A variedade linguística presente no país é vasta, abrangendo diferentes sotaques, gírias e expressões regionais. Assim, o preconceito linguístico, muitas vezes, está ligado à hierarquização dessas variedades, favorecendo algumas em detrimento de outras.

É inegável compreender que todas as variedades linguísticas são igualmente válidas e enriquecem a cultura da nação. Ignorar ou menosprezar essas expressões linguísticas impede uma educação inclusiva e perpetua estigmas que marginalizam determinados grupos sociais. De acordo com Bagno (2015, p. 26),

[...] ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Essa crítica ora apresentada tem origem na forma como a língua foi vista em boa parte de sua história, mas que por meio dos estudos linguísticos vem sendo paulatinamente superada. No entanto, práticas didático-pedagógicas firmadas nessa perspectiva ultrapassada ainda persistem.

Nesse sentido, uma visita às orientações oficiais no que tange a esse aspecto tem grande relevância, pois uma das causas da perpetuação de práticas discriminatórias no uso da

língua tem a ver com a não observação do que está posto nessas orientações. Assim, a abordagem do preconceito linguístico nos documentos orientadores do ensino, como DCNs e BNCC, é crucial para promover uma mudança nesse paradigma, efetivada por meio do reconhecimento e valorização da diversidade linguística como um ativo cultural e social.

No próximo tópico, será examinado como esses documentos lidam com o desafio de enfrentar o preconceito linguístico e promover uma educação mais justa e inclusiva.

### **3 ABORDAGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO**

As DCNs e a BNCC representam pilares fundamentais no panorama educacional brasileiro, delineando diretrizes e metas para a construção de um ensino de qualidade e justo em todo o país.

Constituindo orientações gerais que fornecem parâmetros para a elaboração dos currículos das diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a definição de conteúdo, métodos pedagógicos e avaliação, as DCNs buscam assegurar a qualidade do ensino, respeitando a autonomia das escolas e garantindo a diversidade de abordagens educacionais.

Já a BNCC constitui um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, fornecendo uma estrutura curricular que serve como referência para a elaboração dos currículos escolares em todas as redes de ensino do Brasil, de modo a promover uma educação mais igualitária e alinhada aos princípios de cidadania, ética e diversidade.

Ambos os documentos desempenham um papel crucial na definição dos padrões educacionais no Brasil. A BNCC, ao estabelecer uma base comum de aprendizagem, busca reduzir desigualdades regionais e sociais, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento. Ela representa um esforço para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou localidade, tenham acesso a uma educação de qualidade.

As DCNs, em conjunto a BNCC, fornecem orientações necessárias para a implementação prática dos currículos, respeitando as diversidades locais e regionais. Essas diretrizes são fundamentais para assegurar uma educação contextualizada, adaptada às realidades específicas de cada comunidade, ao mesmo tempo em que mantêm padrões de qualidade e eficácia.

Em síntese, a BNCC e as DCNs representam instrumentos essenciais na construção de um sistema educacional mais justo e eficiente, moldando não apenas o que os alunos aprendem, mas também como aprendem e como os educadores conduzem seus processos de ensino.

Considerando o exposto, far-se-á a seguir uma incursão pelas DCNs e, na sequência, pela BNCC, explorando o objeto de investigação do presente artigo, ou seja, o preconceito linguístico.

### **3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**

As DCNs oferecem, de modo geral, orientações para a construção dos currículos nas diferentes etapas da Educação Básica. A análise do documento, no entanto, indica falta de diretrizes claras, específicas, em relação à valorização de variedades linguísticas existentes no país. Entende-se que tal valorização poderia ser um instrumento poderoso para combater o preconceito linguístico.

Além disso, o documento coloca ênfase na avaliação de acordo com padrões normativos, sem oferecer estratégias claras para avaliar e reconhecer positivamente a diversidade linguística.

Um aspecto positivo que merece destaque se refere ao reconhecimento da autonomia escolar. As DCNs destacam a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos, permitindo uma flexibilidade que pode ser explorada para incorporar abordagens mais inclusivas em relação à diversidade linguística.

Vale destacar também o que está posto no Art. 20 das DCNs:

O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (Brasil, 2013, p. 63).

Como se observa, outro aspecto importante é que as diretrizes reconhecem a importância de integrar a escola com o meio social, o que pode ser interpretado como uma oportunidade para incorporar as variedades linguísticas locais no ambiente educacional e, conseqüentemente, evitar o preconceito linguístico.

### 3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Sendo um documento normativo da organização curricular em âmbito nacional, a BNCC apresenta um caráter bem mais específico que as DCNs, conforme se verá ao longo deste tópico. Na apresentação do componente Língua Portuguesa, por exemplo, na parte relativa ao ensino fundamental, é afirmado que “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico (Brasil, 2018, p.70). Portanto, o documento destaca a importância de valorizar a diversidade linguística em seus diferentes âmbitos e faz um convite à análise de situações que envolvam o preconceito linguístico.

Uma análise do documento (Brasil, 2018) em relação ao objeto de investigação do presente artigo permite que se faça as seguintes observações: em relação ao eixo da Análise Linguística é dada ênfase ao caráter variacional como inerente a todas as línguas, devendo desse modo ser objeto de reflexão, ao mesmo tempo em que é afirmado que a valoração social atribuída às diferentes variedades deve ser tematizada; as diferenças constituintes das variedades linguísticas do português do Brasil fazem parte dos objetos de conhecimento no ensino de Língua Portuguesa, devendo ser discutidas, na perspectiva das variedades prestigiadas, estigmatizadas e do preconceito linguístico, com consequente questionamento crítico em relação ao que levou/leva à construção desse cenário.

No que tange às competências específicas de Língua Portuguesa, tanto no âmbito do ensino fundamental quanto do médio, a competência quatro, por exemplo, faz menção à(o) rejeição/enfrentamento do preconceito linguístico. No ensino médio, a competência mencionada envolve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 490).

Portanto, embora a BNCC, como é de se esperar, apresente em sua organização as competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento do domínio da norma padrão pelos alunos, ao longo da educação básica, no entanto, defende a adequação do uso linguístico aos contextos de uso, ou seja, o respeito às variedades linguísticas e, por conseguinte, a rejeição ao preconceito linguístico.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS

Analisando os dois documentos, DCNs e BNCC, fica evidenciado que o primeiro, por seu caráter mais genérico, faz menção aos termos diversidade e preconceito de modo geral, sem fazer referência ao aspecto linguístico de forma específica (Brasil, 2013). O segundo documento, que tem um caráter mais específico, não apenas aborda, em várias partes do texto, a natureza heterogênea das línguas, mas também afirma ser esse aspecto, de forma equivocada, muitas vezes desencadeador de situações envolvendo o preconceito linguístico.

Considerando tais situações, a BNCC orienta que, no processo ensino-aprendizagem, seja analisado o valor social atribuído às variedades linguísticas, tanto as prestigiadas quanto aquelas que são objeto de estigmatização. Para além disso, há também orientação no sentido de que as bases dessa valoração e o preconceito linguístico disso resultante tenham suas bases questionadas criticamente (Brasil, 2018).

No entanto, para que as intencionalidades postas nos documentos oficiais sejam incorporadas à práxis didático-pedagógica, contribuindo para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário que o conjunto do sistema educacional reconheça efetivamente a existência do preconceito linguístico e o trate de forma explícita, conforme defende Bagno (2015), assim como, que as escolas estejam abertas aos diferentes discursos, de acordo com a perspectiva apresentada por Travaglia (2008).

A definição de diretrizes mais claras sobre o enfrentamento ao preconceito linguístico também é necessária, sendo uma condição para o fortalecimento do compromisso com o desenvolvimento de uma educação justa, respeitando e celebrando a diversidade linguística do país. Destacar as formas desse fenômeno e os impactos na educação proporcionaria uma base mais sólida para a compreensão do fenômeno e a necessidade de combatê-lo.

Além disso, a partir das diretrizes e orientações emanadas desses documentos, é necessária a criação de estratégias específicas para combater o preconceito linguístico nas, e a partir das, práticas pedagógicas. Isso pode incluir capacitações para educadores, materiais didáticos que representem adequadamente as diversas variedades linguísticas e a promoção de atividades que valorizem a diversidade linguística.

É bom enfatizar que, em relação aos materiais didáticos, especialmente no que tange aos livros didáticos, no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já se observa certo avanço em relação ao tratamento da diversidade linguística, mas ainda é preciso ampliar essa conquista em relação às questões ligadas ao preconceito linguístico, ainda pouco tematizado, a despeito do que orienta a BNCC.

No tocante aos livros didáticos, cabe aqui fazer menção da polêmica em torno do livro *Por uma vida melhor*, de autoria de Heloísa Ramos, destinado a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprovado no âmbito da PNLD, em 2011. Ao considerar a diversidade linguística, o título sofreu críticas, sobretudo no meio jornalístico, gerando discussões, na época, em diferentes âmbitos da sociedade: jornalístico, político, educacional, acadêmico etc. Tal situação confirma o lugar da diversidade linguística no contexto social brasileiro, indicando que ainda há muito a ser feito mesmo na área da produção de materiais didáticos.

Para além disso, a produção e a disseminação de material paradidático voltado à conscientização e sensibilização no tocante à diversidade linguística, assim como sobre o preconceito linguístico dela decorrente, poderiam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais tolerante nesse aspecto.

Outro ponto importante e necessário para levar a cabo a efetivação do que está posto nos documentos orientadores do ensino tem a ver com a formação de professores. Essa é uma condição para que o respeito à diversidade, proposto nas DCNs (Brasil, 2013), e a consideração da diversidade linguística e consequente enfrentamento ao preconceito linguístico, de acordo com o que determina a BNCC (Brasil, 2018), façam parte das práticas pedagógicas cada vez de modo mais efetivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi explorado o intrincado cenário do preconceito linguístico nos documentos orientadores do ensino no Brasil, com foco especial nas DCNs e na BNCC. A análise ajudou a ampliar a compreensão sobre o tratamento da diversidade e do preconceito linguísticos nesses documentos, como também revelou lacunas e oportunidades de melhoria na abordagem desses aspectos em ambos os documentos, evidenciando a importância crucial de fortalecer o enfrentamento desse fenômeno a partir dos pilares que guiam a educação no país.

Nesse sentido, considerando que o respeito à diversidade tem estado cada vez mais na pauta das discussões em diferentes âmbitos e esferas, a inclusão, nesses documentos, de definições claras, estratégias antipreconceito e diretrizes específicas para valorizar as diversas variedades linguísticas presentes no Brasil não apenas preencheria as lacunas existentes, mas também promoveria uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade linguística.

A importância de abordar o preconceito linguístico nos documentos orientadores do ensino reside na influência direta que eles têm na prática educacional. Esses documentos moldam os currículos, no âmbito dos sistemas e redes de ensino, assim como orientam a

elaboração dos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, estabelecendo padrões que permeiam toda a experiência educacional dos estudantes. Nesse sentido, quanto mais explícita e incisiva for a abordagem dessa questão nesses documentos, mais impacto poderá ocorrer no processo de formação discente, contribuindo para a ocorrência de interações comunicativas cada vez mais respeitadas e harmoniosas nos diversos âmbitos sociais, de modo a favorecer a redução das desigualdades no sistema educacional e no contexto social.

Uma abordagem mais explícita e incisiva sobre o preconceito linguístico, nesses documentos, ajuda a promover um ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso, contribuindo para que os estudantes se sintam valorizados, independentemente da variedade linguística que trazem para a escola. Além disso, a promoção da diversidade linguística prepara os alunos para um mundo globalizado, em que a comunicação eficaz em diferentes contextos (adequada às situações de uso) é uma habilidade essencial.

Ao reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão linguística presentes no país, os documentos orientadores do ensino podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma educação que celebra a diversidade e prepara os alunos para um futuro verdadeiramente global e interconectado. É imperativo avançar nesse caminho rumo a uma educação mais inclusiva, em que cada voz seja ouvida e respeitada, independentemente da variedade linguística que utiliza.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>

Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizBes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizBes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 out. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Editora Cortez, 2008

## O ASPECTO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA, NO ROMANCE *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR

Ricardo Lima da Silva<sup>1</sup>

Elijames Moraes dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** *A Hora da Estrela* retrata a trajetória de Macabéa, uma sertaneja órfã que migrou para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. A personagem é um retrato dos grupos sociais marginalizados e excluídos devido à sua condição socioeconômica. Através da leitura da obra chegou-se a uma problemática: como o contexto social em que Macabéa está inserida influenciou na sua construção? O presente estudo tem como objetivo geral analisar a construção narrativa de Macabéa através do viés social que a permeia e como objetivos específicos investigar como a personagem Macabéa contribui para a representação social contida na obra; averiguar como o contexto social de Macabéa influencia na sua identidade e visão de mundo; examinar as dinâmicas sociais presentes nas relações de Macabéa com os outros personagens. Ao debruçar-se no aspecto social que permeia a protagonista, abre-se um caminho para compreensão e análise do retrato da desigualdade social presentes na obra. Assim, a presente pesquisa justifica-se levando em consideração que através dessa investigação, podemos explorar e discutir questões como pobreza e exclusão social, temas recorrentes na literatura brasileira. Para embasar os argumentos defendidos foi usado como suporte a obra *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector (2020), assim como os estudos de Candido (1980) que aborda a literatura e sociedade, Almeida e Masuda (2017) que trabalharam Macabéa através da ficção e realidade, Weintraub (2017) que trata da obra *A Hora da Estrela* e Gotlib (2017) que possui uma pesquisa consolidada a respeito de Clarice Lispector. Ao final do estudo chegou-se ao entendimento de que através de sua obra Clarice Lispector, estabelece paralelos entre ficção e realidade ao representar imigrantes e sertanejos por meio de sua protagonista, trazendo à tona a importância e o papel da personagem de ficção tal como é explorado por Antonio Candido em seus estudos. Macabéa representa as milhares de pessoas que vivem à margem da sociedade, permanecendo em um lugar de exclusão e invisibilidade. Esperamos que, através das discussões e análises feitas, haja uma ampliação das reflexões acerca de temas como marginalização e exclusão social, bem como a necessidade de políticas voltadas à solução de tais problemas.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. Macabéa. Sociedade.

### 1 INTRODUÇÃO

*A Hora da Estrela* é um romance escrito por Clarice Lispector e lançado em 1977, ano de sua morte. O romance é publicado em plena ditadura militar, período que foi

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras – Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Zé Doca, Maranhão. E-mail para contato: [ricardols2506@gmail.com](mailto:ricardols2506@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Zé Doca, Maranhão. E-mail para contato: [elijamesms@gmail.com](mailto:elijamesms@gmail.com)

caracterizado pela censura, repressão política e limitações à liberdade de expressão. A obra contextualiza a grande migração de nordestinos para os grandes centros do Brasil, trazendo à tona temas como preconceito, desigualdade social e alienação. *A Hora da Estrela* atua como uma crítica implícita às condições de vida das camadas mais pobres da população, bem como à falta de empatia e atenção às suas necessidades por parte das elites governantes.

Em seu livro, Clarice Lispector, apresenta a história de Macabéa, uma nordestina órfã que viaja com a tia de Alagoas para o Rio de Janeiro. Macabéa é uma personagem simples, ingênua e pobre que se vê marginalizada pela sociedade carioca, retrato dos vários sertanejos que migraram para o sudeste do país em busca de uma vida melhor.

Clarice Lispector constrói sua trama usando três aspectos, o filosófico (ao explorar a existência humana), existencialista (apresentando temas como simplicidade, subjetividade e alienação) e social (ao abordar a condição precária de Macabéa). O presente artigo busca estudar os desdobramentos de Macabéa dando enfoque em seu aspecto social, trabalhado pela autora, e como ele por muitas vezes influencia na subjetividade da personagem.

De forma geral, a presente pesquisa objetiva analisar os desdobramentos da personagem Macabéa no percurso narrativo de *A Hora da Estrela*, as relações sociais que são estabelecidas bem como a conjuntura em que está inserida. E de forma específica, almeja-se averiguar como a personagem Macabéa contribui para a representação social contida na obra; investigar como o contexto social em que Macabéa está inserida influencia na sua identidade e visão de mundo; refletir a respeito das relações interpessoais da protagonista com o personagem Olímpico e com o narrador Rodrigo S. M.

Para alcançar tais objetivos, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica com foco qualitativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Assim, considerando o exposto e o fato de o presente trabalho apresentar um cunho social e reflexivo, a pesquisa qualitativa se mostra como a mais adequada.

Será usado como *corpus* do estudo a obra *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector (2020), e como fonte da pesquisa bibliográfica foram consultados os conceitos de literatura e sociedade contidos nos estudos de Candido (1980) e a literatura como representação usando como base o entendimento de Aristóteles (2001) sobre imitação e representação.

Com essa fundamentação teórica já estabelecida, recorrendo aos estudos de Weintraub (2017) e de Almeida e Masuda (2017), será feita uma análise exploratória do percurso narrativo de Macabéa, relacionando o impacto de suas origens e condição social na

sua identidade e visão, assim como uma reflexão de suas relações interpessoais com Olímpico e Rodrigo S. M.

Fazer tal análise permite uma compreensão mais profunda das motivações e conflitos internos da personagem dentro de um romance. Quanto à reflexão das relações interpessoais da protagonista, se mostra relevante uma vez que essas relações são essenciais para a construção da sua jornada emocional e sua trajetória de busca por identidade, afeto e significado.

Durante os estudos da obra, chegou-se a um problema de pesquisa: De que maneira as relações estabelecidas pela personagem Macabéa revelam conflitos sociais em *A Hora da Estrela*?

A hipótese levantada faz-se a partir de uma reflexão sobre os desdobramentos da personagem Macabéa, os quais estão relacionados à precariedade em que a protagonista vivia, sua criação, a falta de uma educação formal e sua exclusão social. Esses aspectos moldaram sua personalidade e o seu olhar sobre a vida e sobre sua identidade, tornando-a uma personagem altamente alienada e conformada com sua situação socioeconômica.

Antonio Candido, renomado crítico literário brasileiro, enfatiza a importância da personagem de ficção como reflexo dos aspectos sociais e culturais da sociedade. Ele acreditava que as personagens não são meramente criações individuais dos autores, mas sim produtos do contexto histórico, político e cultural em que são concebidas. Candido (2009) defendia que a literatura pode revelar e questionar as realidades sociais ao retratar personagens que encarnam dilemas e conflitos sociais, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda da condição humana e da sociedade em que vivemos.

Ao debruçar-se no aspecto social que permeia a personagem Macabéa, em *A Hora da Estrela*, abre-se um caminho para compreensão e análise do retrato da marginalização e da desigualdade social presentes na obra. Através desta investigação, podemos explorar e discutir questões importantes como pobreza, falta de oportunidades e exclusão social, que são temas recorrentes na Literatura Brasileira.

Além disso, ao analisar o contexto social de Macabéa, podemos refletir sobre a construção da identidade e da subjetividade da personagem. A criação opressora dada pela tia da personagem, as relações conturbadas com os outros personagens da trama, a ausência de uma educação formal e a exposição a ambientes hostis, como a sociedade do Rio de Janeiro, fazem com que Macabéa desenvolva uma imagem de si totalmente distorcida e uma visão de mundo limitada e alienada. Ao examinarmos as influências sociais que moldaram sua

personalidade e comportamento, podemos entender como as estruturas sociais afetam a formação das identidades individuais.

Outra reflexão que se abre é em relação à invisibilidade social que Macabéa enfrenta. Ela é uma figura marginalizada, ignorada e desvalorizada pela sociedade ao seu redor. Ao explorar o aspecto social da personagem, podemos discutir como as relações de poder, as hierarquias sociais e as representações culturais, que foram fortemente exploradas com a rápida urbanização dos grandes centros, contribuem para a invisibilidade de certos grupos e indivíduos, como os nordestinos e imigrantes, levando a uma reflexão mais ampla sobre a exclusão social e a necessidade de promover uma sociedade mais inclusiva.

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se dada a importância de se expandir a pesquisa sobre as questões sociais que permeiam a vivência da personagem Macabéa. Questões essas que possibilitam uma reflexão sobre como a desigualdade social afeta a vida e a sociedade, levando em consideração que determinados grupos sociais têm seus corpos marginalizados e invisibilizados. Ao investigarmos o contexto social da personagem, podemos ampliar nossa compreensão sobre as lutas e desafios enfrentados por grupos excluídos, bem como sobre a importância de políticas públicas para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Após apresentar a introdução, o presente estudo conta com uma contextualização das articulações literatura e sociedade no tópico 2, bem como uma análise da representação social contida em Macabéa no subtópico 2.2. Em seguida, contamos com as análises da obra nas seções 3 e 4. Por fim serão apresentadas as considerações finais no tópico 5 seguida das referências bibliográficas.

## **2 ARTICULAÇÕES ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE**

A interação entre literatura e sociedade é intrínseca, com a literatura servindo como reflexo e influenciador das dinâmicas culturais, políticas e sociais. Desde tempos imemoriais, escritores têm utilizado suas obras como instrumentos para explorar e comentar sobre os aspectos mais profundos da condição humana, moldando e sendo moldados pelas sociedades nas quais emergem.

A literatura, por muitas vezes, funciona como um espelho que reflete os valores, conflitos e desafios enfrentados por uma sociedade em determinado momento histórico. Candido (1980, p. 10) assinala que “as obras espelham ou representam a sociedade”. Em *A Hora da Estrela*, Clarice Lispector traz um reflexo da sociedade mas sem deixar de lado seus

aspectos literários. *A Hora da Estrela*, assim como várias outras obras modernistas, é um claro reflexo da sociedade brasileira, fazendo referências a espaços (como de Alagoas, Maceió e Rio de Janeiro), cultura, visão de mundo, alienação e camadas sociais.

Escritores(as), como Clarice Lispector, capturam a essência de suas épocas, transmitindo nuances culturais, problemáticas e transformações políticas em suas narrativas. Essa função reflexiva proporciona aos leitores uma identificação e autoconhecimento, além de abrir uma janela para compreender não apenas a história, mas também as complexidades emocionais e éticas que permeiam a sociedade retratada. Além de refletir sobre a sociedade, a literatura também desempenha um papel ativo na promoção da mudança. Escritores muitas vezes utilizam suas obras para questionar normas estabelecidas, desafiar injustiças e incitar reflexão crítica. Romances, ensaios e poemas têm o poder de influenciar a opinião pública e catalisar movimentos sociais, demonstrando a capacidade transformadora da palavra escrita.

Assim, a Literatura desafia as narrativas dominantes ao oferecer uma plataforma para vozes marginalizadas e experiências diversas. Ao representar uma ampla gama de perspectivas, a literatura contribui para a construção de uma compreensão mais completa e inclusiva da sociedade. Autores que exploram identidades subalternas desafiam estereótipos, contribuindo para uma narrativa mais rica e representativa. Ao escrever um romance com sua personagem principal sendo alguém tão fora dos padrões, Clarice Lispector desafia o imaginário das pessoas que são acostumadas com histórias de mulheres estereotipadas e que seguem as convenções que a sociedade impõe.

A intersecção entre literatura e sociedade transcende gerações, deixando um legado duradouro. Grandes obras literárias continuam a ressoar através do tempo, conectando leitores de diferentes eras a experiências compartilhadas e oferecendo *insights* sobre a natureza humana. Dessa forma, a literatura não apenas registra a história, mas também contribui para a formação contínua da identidade cultural e social.

## **2.2 Macabéa: a imagem desprovida de força**

Diante de todo o exposto, partiremos agora para uma exploração da representação social contida no percurso de Macabéa dentro da narrativa literária de *A Hora da Estrela*. Antes, porém, explicitaremos a ideia de representação e o papel da personagem de ficção dentro da narrativa.

Em *Arte Poética* (2001), Aristóteles nos apresenta o conceito de mimese. Segundo o filósofo, as ações do ser humano e todas as artes de forma geral são nada mais que formas de

imitação ou representação, pode assim ser chamada de mimese. A imitação não significa simplesmente copiar a realidade, mas sim recriá-la de uma maneira que revele verdades universais sobre a natureza humana. Ainda segundo Aristóteles (2001), a imitação

se aplica aos atos das personagens e estas não podem ser senão, boas ou ruins (pois os caracteres dispõem-se quase nestas duas categorias apenas, diferindo só pela prática do vício ou da virtude), daí resulta que as personagens são representadas melhores, piores ou iguais a todos nós (Aristóteles, 2001, p. 02).

À luz disso, se considerarmos o conceito de representação e imitação, pode-se assimilar que a ficção literária possui um limiar entre o ficcional e o real, mostrando o poder que a literatura tem ao representar o real ao mesmo passo que desperta o imaginário do leitor. Assim, a imitação/representação literária busca expressar verdades mais profundas e atingir um efeito emocional específico no público.

Na vastidão da literatura de ficção, autores(as) buscaram através de seus personagens representar pessoas e grupos sociais a fim de cativar o leitor, fazer denúncias sociais, abrir e ampliar um espaço para reflexão, *etc.* Candido (2009, p. 51) dispõe que é “[...] a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência *etc.* A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos.”

A personagem de ficção desempenha um papel crucial na construção narrativa, proporcionando a essência e a profundidade que impulsionam a trama adiante. Cada personagem é como uma peça única em um quebra-cabeça, contribuindo de maneira singular para a complexidade da história. A habilidade do autor em desenvolver personagens muitas vezes determina a qualidade e a ressonância emocional da obra.

Quando nos remetemos à obra *A Hora da Estrela*, Clarice Lispector, assim como vários autores da terceira geração modernista, traçou uma representação social. Para tanto, ela usa Macabéa como o retrato de vários brasileiros que se deslocaram de suas origens e cultura em troca de um subemprego e de sobrevivência, mostrando assim a força e o papel que a personagem representa dentro do romance.

*A Hora da Estrela* foi publicado em um período de intensa transformação socioeconômica e política do nosso país. A história se passa na década de 1970, uma época marcada pelo regime militar que governava o país desde 1964. Durante esse período, o governo adotou políticas de modernização econômica, buscando o desenvolvimento industrial e tecnológico do país, o que levou à urbanização acelerada que por sua vez ocasionou um aumento da população gerando falta de moradias adequadas, infraestrutura básica insuficiente

e serviços precários de saúde e educação para os mais pobres, em especial aos nordestinos imigrantes.

Ao estudar o percurso narrativo de Macabéa, desde suas origens e migração para o Rio de Janeiro até sua vida conturbada na grande metrópole, fica evidente que a moça é o retrato de um grupo social que foi desenraizado de suas origens. Sobre esse desenraizamento, Bosi (1983) elucida que:

O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir o entoadado nativo de falar, de viver, de louvar a Deus... Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade a sua fala é chamada de “código restrito” pelos linguistas, seu jeito de viver, ‘carência cultural’, sua religião, credence ou folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento (Bosi, 1983, p. 405).

A nordestina gera no imaginário das diversas pessoas que tiveram contato com essa realidade, identificação e representação. O desenraizamento da personagem, assim como o de vários sertanejos, resulta em uma sensação de isolamento e perda de identidade cultural, haja vista que as tradições e costumes muitas vezes se perdem no processo de adaptação a um novo ambiente e a uma nova cultura.

A protagonista nos é apresentada como uma pessoa que “nascera inteiramente raquítica, herança do sertão [...] Com dois anos de idade lhe haviam morrido os pais de febres ruins no sertão de Alagoas, lá onde o diabo perdera as botas.” (Lispector, 2020, p. 24). A origem de Macabéa remonta a um contexto de pobreza e deslocamento social. A jovem enfrenta uma vida de dificuldades desde seu nascimento, vindo ao mundo com raquitismo, uma doença que afeta sua estrutura óssea, e ficando órfã aos dois anos de idade.

Após a morte de seus pais, a garota foi mandada para Maceió onde fora criada por uma tia beata que a castigava com frequência, como se observa neste trecho:

As pancadas ela esquecia, pois esperando-se um pouco a dor termina por passar. Mas o que doía mais era ser privada da sobremesa de todos os dias: goiabada com queijo, a única paixão na sua vida. Pois não era que esse castigo se tornara o predileto da tia sabida? (Lispector, 2020, p. 25).

A tia deu à Macabéa uma criação regada de castigo, privação e aprisionamento. A mulher não permitia que a sobrinha tivesse contato com outras meninas por medo dela virar “mulher da vida”. Nesse sentido, em busca de sobrevivência, as duas então viajam para o Rio de Janeiro como Gotlib (1995) aborda em seu estudo:

Como se não bastasse ter nascido e vivido no lugar que é a própria metáfora da “fome e da miséria”, a personagem vem para o Rio de Janeiro e tenta, como a maioria das pessoas da cidade, sobreviver no “cenário agressivo” de uma grande capital (Gotlib, 1995, p. 88).

Depois que a tia morre, Macabéa volta a ficar sozinha no mundo. A nordestina passa a dividir um quarto alugado com mais quatro moças na Rua do Acre. O próprio narrador admite a precariedade do espaço que a personagem se encontrava: “Rua do Acre. Mas que lugar. Os gordos ratos da rua do Acre. Lá é que não piso pois tenho horror sem nenhuma vergonha do pardo pedaço da vida imunda.” (Lispector, 2020, p. 27).

Sua ocupação como datilógrafa também contribui para sua situação desfavorecida já que a moça além de viver à beira da demissão, ganhava menos que um salário mínimo, ocasionando em uma péssima alimentação: “Às vezes antes de dormir sentia fome e ficava meio alucinada pensando em coxa de vaca. O remédio então era mastigar papel bem mastigadinho e engolir.” (Lispector, 2020, p. 28).

As privações que Macabéa enfrenta também são retratadas através de sua alimentação, a qual era inadequada, refletindo a falta de acesso a recursos básicos para uma vida saudável, o que agrava sua condição de vulnerabilidade. Além disso, Macabéa é retratada como uma personagem desprovida de recursos culturais e intelectuais. Como é possível notar nos diálogos que a moça tem com Olímpico:

- Você sabia que na Rádio Relógio disseram que um homem escreveu um livro chamado “Alice no País das Maravilhas” e que era também um matemático? Falaram também em “élgebra”. O que é que quer dizer “élgebra”?
- Saber disso é coisa de fresco, de homem que vira mulher. Desculpe a palavra de eu ter dito fresco porque isso é palavrão para moça direita.
- Nessa rádio eles dizem essa coisa de “cultura” e palavras difíceis, por exemplo: o que quer dizer “eletrônico”? (Lispector, 2020, p. 44-45).

A falta de educação formal da alagoana limita suas oportunidades e perspectivas de ascensão social, contribuindo para sua vulnerabilidade socioeconômica e alienação.

Constata-se ainda como a vida amorosa de Macabéa, é marcada pela solidão e pelo desamparo. A ausência de relacionamentos afetivos sólidos acentua a sensação de isolamento social e emocional da personagem. Mesmo quando a retirante conhece Olímpico, outro nordestino, Macabéa sempre é tratada com desdém e indiferença.

Assim, vale destacar que a situação socioeconômica de Macabéa em *A Hora da Estrela* é de extrema precariedade e desamparo. Ela é retratada como uma jovem nordestina desfavorecida, enfrentando dificuldades financeiras, falta de recursos educacionais, alimentação insuficiente e ausência de apoio afetivo. Notamos, portanto, que a personagem é uma figura marginalizada na sociedade, cuja vida é marcada pela invisibilidade e pela falta de perspectivas.

### 3 O REFLEXO DA POBREZA DE MACABÉA NA SUA IDENTIDADE E VISÃO

Neste tópico, abordaremos como o contexto social desfavorecido em que Macabéa está inserida influencia de maneira significativa sua identidade e visão de mundo. Imersa na grande metrópole, a alagoana se vê em meio a uma sociedade desigual e em uma posição marginalizada, onde sua condição de mulher e migrante agrava ainda mais sua posição de vulnerabilidade.

Tudo o que a moça vivera a empurrou para um abismo de auto esquecimento, a vida a nega o direito de se conhecer e ter pensamento crítico. Macabéa vivia em um estado de alienação tão grave que não se permitia pensar em questões sobre o eu, como pode-se constatar no seguinte fragmento: “A datilógrafa vivia numa espécie de atordoado nimbo, entre céu e inferno. Nunca pensara em ‘eu sou eu’. Acho que julgava não ter direito, ela era um acaso. Um feto jogado na lata de lixo embrulhado em um jornal.” (Lispector, 2020, p. 32).

Além disso, Macabéa é levada a um estado de alienação que mobiliza sua falta de autocuidado e falta de consciência sobre sua própria identidade e desejos. Mesmo em sua condição socioeconômica precária, a jovem gasta seu salário com cachorro-quente e refrigerante ao invés de se alimentar corretamente.

Como revelado no diálogo a seguir:

- O que é que você come?
- Cachorro-quente.
- Só?
- Às vezes como sanduíche de mortadela.
- Que é que você bebe? Leite?
- Só café e refrigerante. (Lispector, 2020, p. 60).

O estado de saúde da personagem, que já não andava bem devido suas tosse constantes, se agrava quando a nordestina, após sentir ânsia de vômito, vai ao médico e descobre que está com início de tuberculose pulmonar. A moça sem saber do que se trata e achando que ir ao médico já era grande coisa, ignora o resultado do exame, revelando mais uma vez seu estado de alienação e de negação. “Foi o que disse enquanto lhe receitava um tônico que ela depois nem comprou, achava que ir ao médico por si só curava.” (Lispector, 2020, p. 60).

Além disso, é possível perceber a influência do contexto social de Macabéa em sua identidade através da sua falta de autoestima e autoconhecimento. A datilógrafa tinha vergonha de ver nua, não se sabendo ao certo se essa vergonha era fruto da beatice da tia que a criou ou dos olhares que recebia na rua: “E adianto um fato: trata-se de uma moça que nunca se viu nua porque tinha vergonha. Vergonha por pudor ou por ser feia?” (Lispector, 2020, p. 19).

Sua criação regada de privações e castigos, a falta de acesso a uma educação formal e o abandono social a transformaram em uma mulher que não se conhece como ser ou como mulher. A moça não era vaidosa como as demais mulheres, não se maquiava, tinha o rosto manchado e um “cheiro morrinhento”. Macabéa não desenvolvera sua feminilidade “Pois até mesmo o fato de vir a ser uma mulher não parecia pertencer à sua vocação. A mulherice só lhe nasceria tarde porque até no capim vagabundo há desejo de sol”. (Lispector, 2020, p. 25).

A alagoana era alguém que se conformava com as rasteiras da vida sem se perguntar o porquê, uma vez que sempre era castigada sem justificativa ou explicações pela tia, aprendera a nunca questionar por quê as coisas eram como eram: “A menina não perguntava por que era sempre castigada, mas nem tudo se precisa saber e não saber fazia parte importante de sua vida.” (Lispector, 2020, p. 25).

Macabéa não aspirava muita coisa, não desejava. “Ela sabia o que era desejo - embora não soubesse que sabia.” (Lispector, 2020, p. 40). No entanto, um dia, em um lampejo de desejo e consciência, a datilógrafa desejou um livro que viu na mesa de seu patrão.

O título era *Humilhados e ofendidos*. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social. Pensou, pensou e pensou! Chegou à conclusão que na verdade ninguém jamais a ofendera, tudo acontecia era porque as coisas são assim mesmo e não havia luta possível, para que lutar? (Lispector, 2020, p. 36).

Mesmo em seu vislumbre de consciência, Macabéa ainda negava sua posição desfavorecida e as ofensas que recebia na rua, no trabalho e no quarto em que vivia. Ela não tinha forças para questionar ou para se defender.

Em uma conversa com Olímpico de Jesus, a moça revela um de seus raros desejos: ser uma artista de cinema. Tal vontade veio de suas andanças ao cinema nos dias em que Seu Raimundo, seu patrão, fazia o pagamento. Macabéa havia se encantado com um ideal glamouroso e sedutor para muitas mulheres, ideal esse vendido pela indústria cinematográfica, especialmente por *Hollywood*. A nordestina havia comprado a imagem de estrelas como ícones de beleza, sucesso e estilo de vida luxuoso, algo inalcançável para a moça.

Se encaminhando para sua reta final, Macabéa visita uma cartomante chamada Madame Carlota, indicada por sua colega Glória. Nessa consulta a datilógrafa vislumbra seu sonho de ser um astro de cinema se tornando realidade. Madame Carlota revela à Macabéa que a moça está destinada a se casar com um estrangeiro muito rico e loiro de “olhos azuis, verdes ou pretos” que iria a amar muito. Segundo a previsão, a moça também iria engordar, ganhar corpo e usar casaco de pele. Nesse momento, a alagoana fica deslumbrada com o que a

aguardava, ela então sai da casa da cartomante e atravessa a rua em êxtase e é atropelada por um Mercedes amarelo.

Após bater a cabeça na quina da calçada e cair, Macabéa começa a sangrar. Algumas pessoas começam a se agrupar em volta da moça, mas sem fazer nada, apenas observavam aquele corpo caído ainda vivo. E assim como fora o resto de sua vida, ninguém fez nada por Macabéa. No entanto, talvez esse fosse o único momento em que a datilógrafa fora notada, dando-lhe um pingão de existência.

Macabéa ainda lutava pela vida: “[...] se mexeu devagar e acomodou o corpo em posição fetal. Grotosca como sempre fora. Aquela relutância em ceder, mas aquela vontade do grande abraço. [...]” (Lispector, 2020, p. 76). Ali, à beira da morte, a imigrante teve sua última tentativa de saber quem era: “[...] Agarrava-se a um fiapo de consciência e repetia mentalmente sem cessar: eu sou, eu sou, eu sou. Quem era, é que não sabia. [...]” (Lispector, 2020, p. 76). Esse foi um dos raros momentos onde ela teve consciência de si mesma.

Dando seus últimos suspiros, Macabéa se encontrou, afinal “A morte é um encontro consigo. [...]” (Lispector, 2020, p. 78). A nordestina estava livre de si mesma, livre daquela cidade que a castigava, livre do peso que carregava e não sabia.

A trajetória marcada pelo desamparo, exclusão, falta de empatia por parte das pessoas e pela indiferença contribuiu para que Macabéa fosse ingênua e ignorante, ao mesmo passo que a empurrou para uma vida vazia, sem sentido e alienada. Macabéa, durante sua vida, nunca chegou a uma resposta sobre quem era que não fosse ensaiada e encenada para a sociedade. Ela ensaiava ser uma datilógrafa, virgem que gostava de *Coca-Cola* e os poucos sonhos que tinha foram produzidos pela sociedade que a cercava.

#### **4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE MACABÉA COM OLÍMPICO E RODRIGO S. M.**

Nesta seção iremos investigar as relações interpessoais da protagonista com os personagens Olímpico de Jesus e Rodrigo S. M., haja vista que as relações de Macabéa com tais personagens são essenciais para a construção da sua jornada emocional.

Quando falamos de relação interpessoal, estamos nos referindo a como nós enquanto indivíduos lidamos uns com os outros e como essas relações refletem e revelam questões sociais, seja em casa, no trabalho, na escola, *etc.* O relacionamento entre Macabéa e Olímpico reflete a solidão existencial dos dois personagens, evidenciando a superficialidade das conexões humanas em um mundo alienado, além disso pode-se notar uma relação de poder

entre os dois. A moça era um ser sem autenticidade e buscava em Olímpico alguém que desse significado à sua existência.

Olímpico, assim como Macabéa, é um migrante nordestino vivendo em meio à sociedade carioca. Os dois se reconheceram como “bichos da mesma espécie” apenas com uma troca de olhares debaixo de uma chuva que caía quando os dois se encontraram pela primeira vez. Ao longo da narrativa, a relação dos dois se mostra como um relacionamento marcado pelo desencontro de ideais, desrespeito, indiferença e exploração.

Apesar de compartilharem origens e histórias com diversas semelhanças, os dois não combinavam em nada. Olímpico tinha desejos, ambicionava uma vida melhor, sonhava alto: “ - Pois para mim a melhor herança é mesmo muito dinheiro. Mas um dia vou ser muito rico [...]” (Lispector, 2020, p. 41). Enquanto a sertaneja era totalmente conformada e vazia, podemos averiguar isso, quando Olímpico pergunta quais preocupações a moça tinha e ela responde: “- Não, não tenho nenhuma. Acho que não preciso vencer na vida.” (Lispector, 2020, p. 44).

Abordando a discrepância dos dois nordestinos, Almeida e Masuda (2017) afirmam que:

Macabéa localiza-se na outra ponta desse processo, devido à sua singela ignorância. Ela é submetida por essa mesma marcha, todavia não ambiciona, não deseja, não expressa vontade. Já Olímpico é seduzido pelos jogos de representação enfeixados na sociedade de consumo [...] (Almeida; Masuda, 2017, p. 38).

Essa dualidade pode ser fruto da criação dos personagens, enquanto Macabéa havia sido criada por uma tia que a castigava sem motivação e impregnava sua mente com sua beatice, Olímpico fora criado por um padrasto que o tinha ensinado a tirar proveito de tudo e todos, fazendo com que o paraibano crescesse com uma raiva interior que o motivava a tomar o que ele acreditava ser seu para si.

O texto deixa a diferença dos dois bem clara:

Macabéa, ao contrário de Olímpico, era fruto de “o quê” com “o quê”. Na verdade ela parecia ter nascido de uma ideia vaga qualquer dos pais famintos. Olímpico pelo menos roubava sempre que podia e até do vigia das obras onde era sua dormida. Ter matado e roubar faziam com que ele não fosse um simples acontecido qualquer[...] (Lispector, 2020, p. 52).

O rapaz, que trabalhava como operário em uma metalúrgica, não passava de um aproveitador, e via em Macabéa alguém com que pudesse tirar proveito. No entanto, a alagoana o idealizava e estava desesperada por ser amada a ponto de se submeter ao desrespeito e indiferença que eram corriqueiros na relação dos dois e que estavam presentes desde os seus

primeiros encontros. Macabéa idealizava o paraibano e achava ele “sabedor das coisas”, então sempre o perguntava o que algumas palavras difíceis, para ela, significava. Ele por muitas vezes não sabia, mas como gostava de parecer educado e bem instruído desconversava, mentia e acabava se irritando com a moça.

Olímpico tinha um profundo desprezo pela datilógrafa. O diálogo a seguir mostra esses sentimentos do operário:

- Olhe, Macabéa...
- Olhe o quê?
- Não, meu Deus, não é “olhe” de ver, é “olhe” como quando se quer que uma pessoa escute! Está me escutando?
- Tudinho, tudinho!
- Tudinho o quê, meu Deus, pois se eu ainda não falei! Pois olhe vou lhe pagar um cafezinho no botequim. Quer?
- Pode ser pingado com leite?
- Pode, é o mesmo preço, se for mais, o resto você paga. (Lispector, 2020, p. 48-49).

A relação dos dois era pautada na superficialidade e exploração. Assim que Olímpico encontrou em Glória, colega de trabalho de Macabéa, alguém que tinha mais a oferecer, tratou logo de largar a alagoana. Glória era loira, gorda, apesar de feia era bem alimentada, vinha de uma família de classe média e nascera no Rio de Janeiro, o que para o rapaz significava uma porta de entrada para o “ambicionado clã do sul do país”. O operário então termina seu relacionamento com Macabéa e investe em Glória.

Ao se despedir, Olímpico diz uma “gentileza” a Macabéa: “- Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer. Me desculpe se eu lhe ofendi, mas sou sincero. Você está ofendida?” (Lispector, 2020, p. 54) e Macabéa que nunca se ofendia apenas começou a rir, sem saber o motivo, e seguiu em frente, não se desesperou.

Remetendo-se ao narrador, Rodrigo S. M., Clarice Lispector o cria como uma espécie de narrador e pseudo-autor que narra ao mesmo tempo que cria a história de Macabéa. Devido o seu envolvimento com Macabéa ao longo da trama, pode-se considerar o narrador como uma espécie de personagem.

O narrador inicia o livro com devaneios e citando de forma pontual a protagonista mas sem nomeá-la, deixando a personagem por muito tempo inominada. Ele posterga e reluta em contar e criar sua história “[...] Por isso não sei se a minha história vai ser - ser o quê? Não sei de nada, ainda não me animei a escrevê-la. Terá acontecimentos? Terá. Mas quais? Também não sei. [...]” (Lispector, 2020, p. 19).

É interessante notar sua ligação ambígua que o narrador possui com a protagonista. Ora o narrador parece se compadecer com a nordestina, ora parece ter um olhar de preconceito com ela. Weintraub (2017) ao falar de Rodrigo, afirma que há uma:

[...] ambivalência irreduzível desse narrador, que se identifica com a marginalidade da protagonista (“não tenho classe social, marginalizado que sou. A classe alta me tem como um monstro esquisito, a média com desconfiança de que eu possa desequilibrá-la, a classe baixa nunca vem a mim”) (Weintraub, 2017, p. 24).

Ainda segundo Weintraub, o narrador se despoja e empobrece para se pôr no nível da personagem. No entanto, a dualidade de Rodrigo S. M. fica evidente "pelo modo pejorativo ('quando se dá a mão essa gatinha quer todo o resto, o Zé-povinho sonha com fome de tudo') [...]" (Weintraub, 2017, p. 25).

Quando falamos no conceito de narrativas nos remetemos a como as histórias são contadas. Em um primeiro olhar, o leitor pode achar que o narrador gosta de Macabéa por ele se apiedar da moça, e que talvez seja a única pessoa que tem afeto pela alagoana, no entanto, Rodrigo S. M. ao narrar a história de Macabéa a coloca como uma personagem sofrida, risível e digna de pena, isso nos revela que a posição que a nordestina ocupa no imaginário do narrador é a de desprezo.

Assim, como exposto nos primeiros tópicos do presente artigo, Macabéa representa uma parcela da população que é tratada com indiferença e desprezo, uma parcela que tem sua história diminuída e ridicularizada. O relacionamento da protagonista com o namorado e com o narrador que conta sua história não poderia ser diferente. Por um lado, tem-se um narrador que ridiculariza e vitimiza a moça por sua aparência e condição social, por outro vê-se um namorado que menospreza, abusa e explora sua inocência, os dois são retrato do tratamento dado pela sociedade de forma geral àqueles menos favorecidos, em especial às mulheres.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível notar as relações entre literatura e sociedade presentes em *A Hora da Estrela*. Através de sua obra Clarice Lispector, estabelece paralelos entre ficção e realidade ao representar imigrantes e sertanejos por meio de sua protagonista, fazendo com que sua obra sirva como uma denúncia social das mazelas do nosso país.

Ao analisar a trajetória de Macabéa, encontramos a história de “uma inocência pisada”, nas palavras de Clarice Lispector. A alagoana pode ser compreendida como um produto da sociedade, do preconceito, da pobreza e do abandono. Em sua inocência e alienação,

a moça deseja ser uma estrela de cinema, comer queijo com goiabada e ser amada. Infelizmente a vida lhe negara tudo isso.

Marginalizada pelo seu próprio narrador, Macabéa representa as milhares de pessoas que vivem à margem da sociedade, permanecendo em um lugar de exclusão e invisibilidade. A nordestina é invisível em meio à grande metrópole em que vivia. Em seu último momento, caída no chão após ser atropelada, apesar de ser observada pelos curiosos que surgiram, a moça continua invisível uma vez que ninguém se apieda dela e presta algum tipo de socorro.

Finalizamos o presente artigo com a esperança de que, através das discussões e análises aqui feitas, haja uma ampliação das reflexões acerca de temas como marginalização e exclusão social, bem como a necessidade de políticas voltadas à solução de tais problemas. Paralelamente a isso, espera-se que por meio desta pesquisa, mais estudos sejam realizados, a fim de demonstrar a importância da palavra escrita como elemento desafiador das normas pré-estabelecidas e como ferramenta de reflexão dos dilemas enfrentados pelas minorias e pelos grupos que são marginalizados pela coletividade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de; MASUDA, Fábio Takao. **A Hora da Estrela entre a ficção e a realidade:** ou o trágico em Macabéa. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, São Paulo, v. 3, n. 1 [4], p. 31-41, 2017.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**, 2001. Disponível em:  
[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cv000005.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cv000005.pdf). Acesso em: 14 nov. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Ecléa. **O que é desenraizamento?** *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis: Vozes, vol. 77, n. 6, ago. 1983.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 6 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. **A personagem de ficção**. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice:** uma vida que se conta. São Paulo: Ática, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

WEINTRAUB, Fabio. Cúmplices de Clarice. *Clarice Lispector rara e inédita*, São Paulo, nº 229, p. 24-26, nov. 2017

## ENTRE TAMBORES E MEMÓRIAS: UMA IDENTIDADE NEGRA EM OS TAMBORES DE SÃO LUÍS, DE JOSUÉ MONTELLO<sup>1</sup>

João Victor Fernandes Martins<sup>2</sup>

Alexandra Araujo Monteiro<sup>3</sup>

**RESUMO:** A obra *Os Tambores de São Luís*, do escritor maranhense Josué Montello (1917 - 2006), tem como foco a história de um homem negro chamado Damião já com seus oitenta anos de idade, com o objetivo de chegar à casa de sua bisneta para presenciar o nascimento de seu trineto. Ao longo dessa jornada, ele é tomado por um ressoar de tambores, e durante a caminhada ele vai lembrando momentos de sua vida em que foi escravo durante o período do século XIX no Maranhão. Este artigo tem como propósito examinar a construção da identidade através da memória na obra *Os Tambores de São Luís*, de Josué Montello. No contexto dos objetivos específicos, busca-se identificar de que maneira a narrativa de Montello estabelece um diálogo com as questões raciais, compreender os significados gerados pela memória na obra em destaque e analisar como, em *Os tambores de São Luís*, o espaço reúne memória e identidade. A metodologia, explora conceitos e temas fundamentais da memória e identidade através das seguintes obras: *A Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs (1990), e *História e Ficção: a representação do negro escravizado e liberto no Maranhão do século XIX na obra Os Tambores de São Luís*, de Gonçalves de Sousa (2015). Ao propor esse estudo da obra do autor maranhense, que ambienta sua narrativa no mesmo lugar de origem, esta pesquisa demonstra que o fazer literário de Josué Montello possibilita a compreensão de aspectos histórico-culturais do passado que continuam a dialogar com o nosso presente.

**Palavras-chave:** Identidade. Memória. Questões raciais

### 1 INTRODUÇÃO

A obra *Os Tambores de São Luís*, do escritor maranhense Josué Montello (1917 - 2006), tem como foco a história de um homem negro chamado Damião já com seus oitenta anos de idade, com o objetivo de chegar à casa de sua bisneta para presenciar o nascimento de seu trineto. Ao longo dessa jornada, ele é tomado por um ressoar de tambores, e durante a caminhada ele vai lembrando momentos de sua vida em que foi escravo durante o período do século XIX no Maranhão.

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado do projeto intitulado A poética da Memória em Os Tambores de São Luís, de Josué Montello, financiado pelo programa Primeiros Passos na Ciência – UEMA

<sup>2</sup>Graduando em Letras Português pela UEMA (Universidade Estadual do Maranhão – Campus Zé Doca). E-mail: [joãov17fm@gmail.com](mailto:joãov17fm@gmail.com)

<sup>3</sup> Orientadora do presente trabalho, docente na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão – Campus Zé Doca). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/UFMA). E-mail: [alexandramonteiro450@gmail.com](mailto:alexandramonteiro450@gmail.com)

Este artigo tem como propósito examinar a construção da identidade através da memória na obra *Os Tambores de São Luís*, de Josué Montello. No contexto dos objetivos específicos, busca-se identificar de que maneira a narrativa de Montello estabelece um diálogo com as questões raciais, compreender os significados gerados pela memória na obra em destaque e analisar como, em *Os tambores de São Luís*, o espaço reúne memória e identidade.

A metodologia, explora conceitos e temas fundamentais da memória e identidade através das seguintes obras: *A Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs (1990), e *História e Ficção: a representação do negro escravizado e liberto no Maranhão do século XIX na obra Os Tambores de São Luís*, de Sousa (2015).

Ao propor esse estudo da obra do autor maranhense, que ambienta sua narrativa no mesmo lugar de origem, esta pesquisa demonstra que o fazer literário de Josué Montello possibilita a compreensão de aspectos histórico-culturais do passado que continuam a dialogar com o nosso presente.

## 2 UMA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ATRAVÉS DA MEMÓRIA

Durante a caminhada pelas ruas do Centro Histórico de São Luís, Damião relembra vários acontecimentos de sua vida. O ato de lembrar do personagem simboliza a presença da memória na narrativa montelliana. Dessa maneira, convém citarmos como Halbwachs define a memória:

[...] frequentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual, isto é, que aparece numa consciência reduzida a seus próprios recursos, isolada por outros, e capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes (Halbwachs, 1990, p.12).

Além da presença da memória, observamos como a caminhada de Damião ilustra momentos de religiosidade. E durante toda sua trajetória o seu único acompanhante vira o som dos tambores que dão nome a obra; vindo diretamente da casa-grande das minas, que ao chegar aos ouvidos de Damião; o toma com um sentimento que a voz narrativa do livro descreve da seguinte maneira:

Levado por invencível ansiedade nostálgica, que ele próprio com toda a agudeza de sua inteligência superior, não saberia definir ou explicar. O certo é que ouvindo bater os tambores rituais, como se reintegrava no mundo mágico de sua progênia africana, enquanto se lhe alastrava pela consciência uma sensação nova de paz, que mergulhava na mais profunda essência de seu ser... (Montello, 1985, p.16).

A religiosidade relacionada à “ansiedade nostálgica” de Damião ao longo da caminhada apresenta mais um sentido, como vimos em Sousa (2015). Segundo a autora, durante

este trajeto o ressoar de tambores anuncia como o protagonista está ligado aos seus antepassados e como ele reage à opressão da escravidão.

Segundo Sousa (2015, p.67), é por meio desse som, ora frenético ora esmaecido, que a história da escravidão brasileira é retratada em *Os Tambores de São Luís*, utilizando a memória do personagem Damião para nos transportar para esse período histórico do Brasil.

É possível perceber a história da escravidão na relação de Damião com seu pai. O pai de Damião, Julião, acreditava que com a união de todos os negros no Maranhão a luta contra a escravatura era possível, pois, segundo ele faziam parte da maioria, mas que por serem constantemente oprimidos muitos sequer cogitavam essa alternativa além do mais estavam divididos por todo o estado do Maranhão.

E se torna pertinente ressaltar que apesar de se tratar de uma memória durante a infância de Damião, ele é capaz de evocá-la justamente por fazer parte deste grupo que continha seus amigos e família,

Nesse sentido, retomamos Halbwachs, que afirma:

Desde que a criança ultrapasse a etapa da vida puramente sensitiva, desde que ela se interessa pela significação das imagens e dos quadros que percebe, podemos dizer que ela pensa em comum com os outros, e que seu pensamento se divide entre o conjunto das impressões, todas pessoais e diversas correntes de pensamento coletivo (Halbwachs, 1990, p.65).

À medida que a narrativa avança, ocorrem relacionamentos no quilombo. Personagens chegam e passam a conviver diariamente com Damião, como é o caso do Barão, que desempenha um papel crucial na educação do protagonista ao ensiná-lo a ler; e de Samuel, o melhor amigo que sempre o acompanha. Além disso, não podemos esquecer de seu pai, Julião, a quem Damião admirava profundamente por sua força e liderança.

Um dos pontos altos da narrativa é a relação entre Damião e seu pai, cujo vínculo é explorado com sensibilidade. Durante uma noite específica, os dois têm uma conversa significativa a respeito das questões raciais que se passavam naquela época:

...Oiá, Damião: home nenhum tem direito de fazer outro home seu escravo, só porque nasceu branco e o outro negro. Qualquer um nasce e morre do mesmo jeito. A doença que dá no preto, dá no branco. A vida é iguar pra todo mundo. Ninguém quer ser escravo, tudo quer ser livre. Cativo de negro tem de acabar. Pra acabar, só tem um jeito: é os pretos se juntar... (Montello, 1985, p.36).

Damião e o pai fortalecem os vínculos através da luta pela liberdade. É nesse momento que a narrativa mostra o quilombo de Julião atacado por meio de uma traição de um dos membros do quilombo que fora denunciar a localização de Julião para o seu antigo senhor, o qual teria colocado fogo em sua casa para fugir de lá e evitar a venda de seus filhos, e continuar com sua família unida.

Com isso, começa a tentativa de Julião de defender sua liberdade e de sua comunidade que ali estava, e que não conseguiu fugir. São então capturados e é aí que começa uma caminhada longa e árdua de dor e sofrimento de Damião e os moradores do quilombo que ali estavam.

Muitos sucumbiram aos poucos devido às terríveis condições impostas sobre eles. Mesmo quando ansiavam por um breve descanso, eram brutalmente açoitados pelos chicotes, forçados a continuar mesmo sem forças. Finalmente, ao chegarem a um rio, confrontaram-se com a necessidade de atravessá-lo em barcos disponíveis.

Julião, profundamente marcado pelos horrores que testemunhou e sofreu desde a invasão até a tortuosa jornada ao lado de seus entes queridos, foi consumido por um ódio avassalador. Durante a travessia, aproveitou um descuido de um dos homens de Dr. Lustosa para tentar fugir, nocauteando-o e pulando no rio na esperança de escapar. Contudo, as águas estavam infestadas de piranhas.

O corpo de Julião emergiu em meio a uma mancha de sangue, tendo sido devorado vivo pelas vorazes piranhas. Damião, testemunhando a horrível morte de seu pai diante de seus olhos ficou profundamente abalado. É nesse momento que ele herda a sua vontade de continuar a luta contra escravidão a partir da união dos negros no estado do Maranhão.

Depois de uma longa e dolorosa jornada, Damião finalmente chega à fazenda junto com sua família e os outros negros do quilombo. Nessa ocasião, enfurecido, doutor Lustosa surge, exigindo saber o paradeiro de Julião. Seus homens explicam que Julião, em uma tentativa de fuga, se jogou no rio infestado de piranhas. Ao ouvir isso, doutor Lustosa fica ainda mais furioso, pois queria ser ele mesmo a punir Julião, especialmente depois que este incendiara sua casa para que pudesse realizar sua fuga.

Neste ponto da narrativa, nos deparamos com as inúmeras questões raciais que permeiam grande parte da obra montelliana. É por meio dessa narrativa que o escritor proporciona ao leitor uma série de questionamentos e reflexões sobre a vida dos negros durante o período da escravidão no contexto do Maranhão. Essas questões evocam um passado que, infelizmente, mesmo com a abolição da escravidão, ainda ecoa atualmente em nossa sociedade brasileira.

Durante o seguinte diálogo que Damião tem com um dos escravos do doutor Lustosa: “Eu sou diferente: quando apanho, tenho vontade de me matar. Pra que ficar neste mundo, só trabalhando e apanhando? Tem hora que eu fico pensando que Deus não olha pros pretos; se olhasse, tirava a gente do cativoiro” (Montello, 1985, p.93). Nota-se uma forma de resistência por parte do negro.

De acordo com Sousa (2015), ao abordar as diversas formas de resistência, é perceptível que os negros adotam uma postura de confronto em relação ao poder, pois isso lhes proporciona a chance de contemplar sua própria condição de escravidão. Nesse contexto, os negros manifestam não apenas sua indignação, mas também sua sensação de impotência diante da opressão. O reconhecimento por parte do negro de sua condição de escravo e sua subsequente reação já o posicionam de forma contrária à passividade. Mesmo estando inserido em uma estrutura de dominação, o negro permanece imune a ela.

Damião, tomado por essa consciência e cansado dos castigos e maus-tratos a ele impostos na fazenda, começa a elaborar um plano para de alguma maneira escapar das mãos de doutor Lustosa. Surge então a oportunidade através da visita de um bispo à fazenda. Seguindo o conselho de sua mãe, Damião começa a pensar em um jeito de falar com o bispo para se tornar um padre. É importante dizer que, apesar de Damião e sua mãe Inácia adentrarem a uma nova religião e consequentemente novas crenças e rituais, eles não substituem suas antigas crenças e ritos. Como Sousa pontua:

Os valores sociais apresentados na narrativa vinculam a Igreja ao Estado. O catolicismo é apresentado como religião modelo e a missão de sacerdote como elevação social. Percebe-se que Damião e Inácia, sua mãe, assimilam esses valores porque demonstram interesse em abandonar a vida escrava através da inserção de Damião na igreja católica (Sousa, 2015, p.36).

Durante a chegada do bispo à fazenda, doutor Lustosa começa a mudar seu comportamento, dando-lhes uma folga de algumas de suas tarefas árduas de todo dia, incluindo Damião, na tentativa de causar uma boa impressão para o bispo. É então que Damião começa a bolar um plano para falar com o bispo, reconhecendo que deveria esperá-lo dormir, já que, por onde andava na fazenda, estava acompanhado por doutor Lustosa, e então Damião resolve anoiecer para que fosse visitar o bispo quando este não estivesse rodeado pelos moradores da casa e seus visitantes.

Finalmente, Damião vai ao encontro do bispo Dom Manuel, apresentando-se como um negro capaz de ler e demonstrando sua habilidade de memorizar facilmente qualquer texto, na intenção de impressionar o bispo. O próprio bispo fica admirado com tamanha capacidade e se dispõe a ajudar Damião, mesmo sendo de classes sociais diferentes. Este momento evidencia os vieses das identidades contraditórias.

De acordo com Sousa (2015), as identidades são percebidas como contraditórias, o que é refletido no desenvolvimento das personagens Dom Manuel e Damião. Dom Manuel, ao chegar à Fazenda Bela Vista, é inicialmente isolado em um aposento, mas desafia essa situação ao interagir com outros e nutrir a esperança de mudanças na vida de Damião. Por outro lado,

Damião, um praticante de religião afro, considera a religião católica como uma possível maneira de avançar socialmente.

Sousa (2015, p.38) continua observando que em *Os Tambores de São Luís*, Damião e os outros negros da narrativa têm um passado afro, mas são moldados ao longo da história, o que sugere uma transformação influenciada pelo contexto.

Com a ida de Damião para São Luís, para realizar o seminário da Igreja, ele conhece Padre Policarpo, que busca a igreja atrás de liberdade, assim como Damião. Os dois desenvolvem uma forte relação de amizade. Tanto Damião quanto Padre Policarpo se identificam com a atmosfera da igreja católica, onde Damião planeja usar sua posição como padre para reunir os negros e conscientizá-los sobre sua situação como escravos, para lutar contra a escravidão. Sousa destaca que:

Ao mencionar Damião e Padre Policarpo sintonizados com a igreja católica, é válido destacar que a teia de identidade de resistência é vista em ambos, na preocupação demonstrada com a situação do negro, no combate à perseguição ao negro e na eliminação de forças majoritárias. (Sousa, 2015, p.40)

Damião também enfrenta perseguições durante a narrativa, sendo preso sob suspeita de ajudar negros a fugir. Ao mostrar sua carta de alforria aos policiais, a mesma é invalidada até que padre Policarpo intervém. Ele fica revoltado com a situação, afirmando que irá denunciar os abusos da polícia em seu primeiro sermão.

A frase de Padre Policarpo reflete a resistência contra a opressão e os maus-tratos aos negros no Maranhão. Essa resistência é discutida por Sousa (2015), que analisa as diferentes formas de enfrentamento adotadas pelos negros. De acordo com a autora, os negros demonstram uma postura de confronto em relação ao poder, aproveitando a oportunidade para refletir sobre sua condição de escravo. Nesse contexto, é evidente que os negros expressam tanto sua indignação quanto sua sensação de impotência diante da opressão.

Apesar dos esforços de Damião, ele é impedido de ingressar no seminário exclusivamente por ser um homem negro e ex-escravo. Apesar do apoio de Dom Manuel e padre Policarpo, outros padres da igreja se opõem a Damião, temendo um escândalo. Damião então se vê sem rumo até encontrar a oportunidade de ministrar aulas de latim, graças ao seu talento. Ele ascende na sociedade através de sua fluência no latim e de sua mente brilhante, sendo aceito na mais alta classe da sociedade. Por um tempo, Damião se distancia da luta contra a escravidão, mas um encontro com Genoveva Pia, que compartilha seus ideais, o faz repensar suas ações. Sousa observa:

Percebe-se que a narrativa *Os Tambores de São Luís* expressa a memória negra pela ligação existente entre os sujeitos negros com aquilo que os fortalece e os une enquanto membros da mesma etnia: a experiência de vida. Essa unicidade coletiva é

vista mesmo em situações de conflito e opressão, quando um representante aciona entre os seus uma marca de ancestralidade para fortalecer o grupo (Sousa, 2015, p. 78).

Chegando ao fim de sua caminhada, Damião tem como uma de suas últimas recordações o Dia da Abolição da Escravatura por parte da Princesa Isabel, mediante a pressão exercida por outros países sobre o Brasil. Após as festas e comemorações que os negros realizaram por toda a cidade de São Luís, surge a questão da situação em que eles se encontravam.

Vemos então muitos desses negros libertos se encontrando em condições muitas vezes até mesmo piores do que já estavam, alguns até se mantendo fiéis aos seus senhores por não terem para onde ir ou o que comer, e até mesmo por serem enganados, como visto no seguinte trecho:

Quando falarem a vocês sobre abolição, não acreditem. Sei de fonte limpa que o Imperador prometeu ao Papa que só vai dar liberdade aos negros quando tiver empregos para todos eles. Antes disso, não dá. Não adianta insistir, que ele não dá. É liberdade pra que? Pra morrer de fome? Pra não ter onde morar? E o preto, balançando a cabeça, a fala também pela mulher: - Vosmercê tem toda razão, minha sinhá. Não ia haver pior desgraça para preto que essa tar liberdade. Deus me libre. E a Peixoto, vendo que os negros lhe tinham mordido a isca: - Tratem de ficar quietos no canto de vocês, sem dar ouvido a conversas de rua. Boa romaria faz quem em sua está em paz. Já isto dizia a nossa finada mãe, e com toda razão (Montello, 1985, p.559).

O autor sugere que as diversas formas de violência infligidas à comunidade negra indicam que os dispositivos legais, especialmente a Lei Áurea, foram utilizados como estratégias para conferir uma aparência de liberdade jurídica à população negra, sem considerar verdadeiramente sua aceitação e sem garantir condições adequadas de sobrevivência. Segundo a narrativa, a lei beneficiou os senhores de escravos, preservando suas riquezas e terras, enquanto marginalizava os negros.

A narrativa de Damião em *Os Tambores de São Luís* é intrincada e repleta de detalhes, espelhando as batalhas e tragédias enfrentadas pelos escravos no Maranhão. É com o fim da caminhada de Damião, chegando à casa de sua bisneta para finalmente conhecer o seu trineto, que temos essa construção de identidade do personagem por meio do relembrar de suas memórias de vida.

É a partir dessa transformação que a personagem Damião faz durante toda essa jornada, costurada pelas memórias de sua vida e pelas experiências vividas no Maranhão, revela não apenas as lutas enfrentadas pelos escravos, mas também a resiliência e a força necessárias para se reinventar em meio à adversidade. Assim, a história de Damião não é apenas um relato do passado, mas uma reflexão profunda sobre a identidade em constante evolução, moldada pelas interações com o mundo ao seu redor.

### 3 AS QUESTÕES RACIAIS E O ESPAÇO EM *OS TAMBORES DE SÃO LUÍS*

A obra *Os Tambores de São Luís* tem como principal destaque o grande período que a obra abrange entre 1838 e 1915. Dessa forma, o corpus da obra, tanto no presente quanto no passado, apresenta uma unidade orgânica, pois os episódios narrados seguem uma ordem sequencial que, embora não seja cronológica, se integram harmoniosamente. O passado, na narrativa, não possui autonomia, sendo apenas revivido na memória de Damião, que busca estabelecer conexões entre escravos e senhores no presente, evidenciando as relações de aversão entre ambas as partes, características de uma sociedade pró-escravismo.

Na obra, temos durante a narrativa uma resistência por parte do negro que luta contra um sistema que constantemente o oprime e o trata como inferior. As fugas e formações de quilombos podem ser vistos como um símbolo de resistência e tentativa de manter uma África.

De acordo com Sousa (2015), Mattoso (2003) distingue os quilombos das insurreições por meio de características peculiares, que incluem a rejeição ao sistema escravista, a busca por um estilo de vida semelhante ao da África, a libertação das imposições escravas e a criação de um espaço para práticas religiosas.

Para a escritora, quilombo é também a instabilidade do sistema escravista, que apesar do rigor imposto através da rigidez severa, da injustiça e dos maus tratos, não tira do negro, o que lhe é próprio: “espontaneidade e união, base para viver sem a relação discriminatória.” (Sousa, 2015, p.86)

Temos então através da criação deste espaço dos quilombos o desejo de liberdade e uma identidade dos negros que ali se faziam presentes mediante as condições que eram colocados, tentando fugir das mesmas e recriar o espaço de onde vieram. Faz-se então importante trazer Sousa (2015) novamente, que pontua:

A obra *Os Tambores de São Luís* ao referir à questão quilombola, retrata de forma enfática a luta do negro por um espaço em que este pudesse ressignificar a sua história e construir uma identidade através do revigoramento dos costumes afros. A ideia de quilombo retratada pela narrativa coloca o negro fora do estereótipo de passividade, demonstra uma oposição ao regime escravocrata e, sobretudo, representa o fortalecimento de laços afetivos e culturais com a África. (Sousa, 2015, p.94).

Halbwachs (1990) diz que a memória parte da existência de uma coletividade, fruto das ideias e dos sentimentos comuns a um passado distante, que agora se faz presente através do culto e da disseminação de um significado. Temos assim os quilombos como espaço que reúne tanto uma memória quanto uma identidade afro, e a partir do ressoar de tambores que se

faz presente nos quilombos é estabelecida uma conexão com África que impacta diretamente nos negros.

Este instrumento musical revigora as tradições e realça o valor que os negros podem ter mesmo em uma terra considerada hostil. Na narrativa, o tambor emerge como um símbolo da cultura afro, ecoando por toda São Luís e evidenciando que essa cultura se estendeu, contribuindo para a formação de uma memória coletiva sobre os negros.

Nos tambores, a resistência do negro é marcada pela fuga, pela formação de quilombos e por esta solidariedade que o negro tem com o outro dentro e fora do ambiente do quilombo. É através da consciência que o negro tem de sua condição como escravo, juntamente com sua rebeldia a tal condição e muitas vezes sua escolha pela morte a continuar com uma vida de escravo, que temos uma construção de identidade do negro na obra a partir desta resistência.

A manutenção da estrutura escravagista remete ao uso da violência como repressão ao negro, o que na maioria das vezes implantou o asco entre senhor e escravo. Assim, a violência se tornou um importante recurso disponibilizado aos senhores, uma vez que no contexto social imperava a afirmativa de que o negro é relaxado como pessoa, daí não haver questionamentos sobre a inexistência de qualquer penalidade ao que violenta e pouco ou nenhum apoio a quem é violentado” (Sousa, 2015, p. 107).

A violência ressaltada por Sousa (2015) se faz presente, por exemplo, no caso de Dona Ana Rosa que mata duas crianças e sai ileso perante um júri composto por brancos, na morte de Genoveva Pia que foi assassinada a chicotadas pelos policiais ao encontrarem ela ajudando os negros a fugirem de São Luís e no momento em que Damião é amarrado ao tronco por doutor Lustosa. Na narrativa, percebe-se que para o branco o negro não é nada mais do que uma mão de obra que deve aceitar sua inferioridade e abaixar a cabeça para seu senhor.

A análise profunda da obra *Os Tambores de São Luís* revela não apenas uma narrativa histórica, mas uma reflexão contundente sobre as questões raciais e a formação de identidade no contexto brasileiro do século XIX. O protagonismo dos personagens negros não se limita apenas à sua condição de oprimidos, mas se estende a uma busca incessante por liberdade, dignidade e reconhecimento cultural.

Através das lentes de Sousa (2015), podemos vislumbrar a complexidade dessa narrativa, na qual a memória de Damião se torna um fio condutor entre o presente e o passado, revelando não apenas os horrores da escravidão, mas também a resiliência e a resistência do povo negro. É no resgate das tradições africanas, na formação dos quilombos e na pulsante batida dos tambores que encontramos a afirmação de uma identidade negra que desafia as amarras impostas pelo sistema escravocrata.

Os quilombos não são apenas espaços físicos de refúgio, mas simbolizam uma tentativa de reconstrução de uma África perdida, um retorno às raízes culturais e espirituais que foram brutalmente arrancadas pela escravidão. Como destaca Sousa (2015), esses redutos de resistência não apenas desafiam o status quo, mas também reafirmam a humanidade e a dignidade do povo negro, construindo uma memória coletiva que transcende o tempo e o espaço.

Dessa forma, *Os Tambores de São Luís* não apenas narram uma história, mas lança um olhar incisivo sobre as questões raciais e a construção da identidade afro-brasileira. É através da memória, da resistência e da busca por liberdade que os personagens negros transcendem as limitações impostas pelo sistema escravista, reafirmando sua humanidade e sua luta por dignidade e justiça em um mundo marcado pela opressão e pela injustiça racial.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Os Tambores de São Luís*, de Josué Montello, é uma narrativa rica e complexa que aborda não apenas a história de um homem negro chamado Damião, mas também as lutas e tragédias enfrentadas pelos escravos no Maranhão durante o século XIX. Ao longo dessa jornada, a construção da identidade de Damião é revelada por meio das memórias de sua vida e das experiências vividas, proporcionando uma reflexão profunda sobre questões raciais, resistência e resiliência.

A análise da construção da identidade através da memória na obra de Montello nos leva a compreender como as narrativas individuais se entrelaçam com a história coletiva, destacando a importância da memória como um elemento fundamental na formação da identidade. Através das memórias de Damião, somos transportados para um período marcado pela escravidão e pela luta pela liberdade, onde os desafios enfrentados pelos negros continuam a ecoar na sociedade contemporânea.

Ao examinar o diálogo da narrativa com questões raciais, compreendemos como a obra de Montello oferece uma visão sobre as injustiças e contradições presentes na sociedade brasileira, mesmo após a abolição da escravatura. A resistência dos personagens, como Damião e seu pai Julião, destaca a importância da luta coletiva contra a opressão e a busca pela igualdade.

Além disso, a análise do espaço como um elemento que une memória e identidade nos permite explorar como o ambiente físico influencia a percepção e a construção da

identidade individual e coletiva. A trajetória de Damião pelas ruas do Centro Histórico de São Luís é uma metáfora poderosa da jornada em busca de autoconhecimento e pertencimento.

Por fim, a narrativa de Damião em *Os Tambores de São Luís* nos convida a refletir sobre a natureza dinâmica da identidade, que está em constante transformação e moldada pelas interações com o mundo ao nosso redor. A resiliência e a determinação de Damião em face da adversidade nos inspiram a continuar lutando por um mundo mais justo e igualitário, onde as memórias do passado possam guiar-nos na construção de um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

CÔRREA, Dinacy Mendonça. **Da literatura maranhense**: o romance do século XX. São Luís: EDUEMA, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Ed. Revista dos Tribunais LTD, 1990.

MONTELLO, Josué. **Os tambores de São Luís**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SOUSA, Meridalva Gonçalves de. **História e ficção**: a representação do negro escravizado e liberto no Maranhão do século XIX, na obra *os Tambores de São Luís* de Josué Montello. Caxias-MA: EDUEMA, 2015.

## AUTOBIOGRAFIAS E AUTOFIÇÕES: A PERFORMANCE AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS EM *DIVÓRCIO*

Késsia Pinto da Silva (UEMA)<sup>1</sup>  
Ane Beatriz dos S. Dualibe (UEMA)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A produção literária de Ricardo Lísias se destaca por romances e contos bem articulados que, em sua maioria, trazem aspectos referenciais entrelaçados à tessitura narrativa, que nos conduz a uma leitura instável e, por vezes, ambígua. Em *Divórcio* (2013), de Ricardo Lísias, o autor parte de um evento pessoal traumático, a sua separação, para a construção de uma narrativa híbrida, marcada por elementos autobiográficos e por um narrador-personagem que se apresenta fragmentado, desestabilizado pelo trauma e que tenta recuperar a sua pele através da escrita e da corrida. O presente trabalho tem como objetivo analisar as mudanças e adaptações acerca da escrita de si ao decorrer do tempo, desde sua forma primária até os dias atuais, e como podem ser percebidas nas estratégias discursivas utilizadas para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção da obra *Divórcio*, que culminam em uma escrita autoficcional. Para o alcance dessa compreensão, utilizar-se-á o método bibliográfico, cujo aporte teórico constitui-se das postulações de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) acerca das questões autobiográficas; e de Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012), no que tange a autoficção, entre outros teóricos.

**Palavras-chave:** Autobiografia. Autoficção. Literatura contemporânea. Ricardo Lísias.

### 1 INTRODUÇÃO

Autobiografia e autoficção são gêneros literários que têm em comum o fato de serem baseados na vida do autor, porém apresentam abordagens distintas. Enquanto a autobiografia tem como principal objetivo relatar fatos reais da vida do autor de forma cronológica e factual, a autoficção mescla elementos da realidade com a ficção, criando uma narrativa híbrida que desafia os limites entre o eu e o outro, entre o verdadeiro e o inventado.

Assim, tanto a autobiografia quanto a autoficção representam formas de expressão literária que permitem ao autor explorar sua própria história, suas vivências e emoções, de maneiras distintas, mas igualmente fascinantes, desafiando as convenções narrativas e oferecendo ao leitor uma visão única e pessoal do mundo e do eu.

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Primeiros Passos na Ciência (UEMA). Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, do Campus Itapecuru Mirim. E-mail para contato: [kessiapinsil@gmail.com](mailto:kessiapinsil@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora substituta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Itapecuru Mirim, Mestra em Letras (UEMA). E-mail para contato: [ab.duailibe@gmail.com](mailto:ab.duailibe@gmail.com)

Indicado pela Revista Granta (2012) como um dos melhores jovens escritores brasileiros, Ricardo Lísias é autor de uma série de livros que inserem-se em um debate que repensa a forma de fazer literatura no Brasil. Em *Divórcio*, romance publicado em 2013, Lísias ficciona sua própria vida ao apresentar o personagem Ricardo Lísias, que após 3 meses de casamento com uma famosa jornalista do âmbito cultural, descobre um diário escrito pela esposa, no qual relatava suas confissões acerca das traições e dos sentimentos de pena e repulsa que nutria pelo marido.

*Divórcio* (2013) caracteriza-se por contemplar, em sua escrita, uma das principais tendências dos romances contemporâneos: a espetacularização do sujeito, o falar sobre si. O avanço da cultura midiática trouxe uma maior visibilidade do privado que reflete em um maior interesse pelo alheio, pela intimidade; aspecto que trouxe um recrudescimento de reality shows, blogs e demais redes sociais, além de influenciar proliferação de publicações como autobiografias, entrevistas, cartas etc.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as mudanças e adaptações acerca da escrita de si ao decorrer do tempo, desde sua forma primária até os dias atuais, além de analisar as estratégias discursivas utilizadas para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção da obra *Divórcio*, que culminam em uma escrita autoficcional, para o alcance dessa compreensão, utilizar-se-á o método bibliográfico, cujo aporte teórico constitui-se das postulações de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) acerca das questões autobiográficas; e de Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012), no que tange a autoficção, entre outros.

## **2 ESCRITA DE SI: DA ANTIGUIDADE AO CONTEMPORÂNEO**

Nos estudos sobre a escrita de si, a crítica comparativa entre autobiografias e autoficção, destaca que enquanto a autobiografia preocupa-se com relatar eventos reais da vida do autor de forma referencial, a autoficção por sua vez, é um gênero híbrido, mesclando elementos biográficos e ficcionais. Na autobiografia, o autor busca retratar sua própria vida de forma objetiva, narrando experiências, memórias e reflexões pessoais sem recorrer a artifícios ficcionais. Já na autoficção, o autor se utiliza de sua própria vida como matéria-prima para a criação de uma obra literária que, embora tenha como base elementos reais, permite a liberdade criativa e a reinvenção da narrativa.

Ambos os gêneros têm em comum o interesse pela subjetividade do autor e a busca por entender a complexidade da experiência humana. Enquanto a autobiografia se concentra na

fidedignidade dos fatos e na busca pela verdade, a autoficção explora as fronteiras entre realidade e ficção, questionando a própria natureza da identidade e da narrativa.

Foucault (2002) demonstra que desde a antiguidade a escrita já performa a noção de sujeito citando Agostinho como o primeiro referente à autobiografia. As práticas da escrita do Eu, segundo Foucault, tinham como principal objetivo a inibição do pecado, uma vez que mesmo ocorrendo na privacidade, as ações deveriam estar de acordo com a vida ascética para que não houvesse punições. Foucault também cita o filósofo grego Epicleto, que associa a escrita como uma meditação o que levou Foucault a distinguir duas diferentes formas de pensamento; A linear- Da meditação ao ato de escrita e ao treino de uma situação real e a Circular - a meditação antecede as notas, que permitem uma releitura em gerar uma nova meditação. Foucault também afirma que durante o século I e II existiam duas formas dessa escrita, a hypomnemata - que continha citações, fragmentos de obras e reflexões. E correspondência - que continham cuidados de si e regras de condutas de vida social e pessoal.

Luís Costa Lima, em *Sociedade e Discurso Ficcional* (1986), corrobora que não houve a escrita de Si tal como compreendemos hoje, na antiguidade, tão pouco na idade média pois a existência da autobiografia se faz necessário a relação entre o "Eu empírico" e o mundo num fluxo constante. Costa Lima (1986), segue suas reflexões acerca da escrita de Si na época renascentista, período em que surge uma literatura voltada para a interioridade. Assim, o indivíduo renascentista descobre sua individualidade acerca de si.

Em meados do século XVIII, a escrita autobiográfica toma formato que conhecemos hoje, Rousseau, autor de *Confissões* (1770) inaugura a forma moderna do gênero com uma mistura de elementos factuais e uma narrativa ficcional, criando a principal característica da autobiografia moderna. Costa Lima (1986) frisa que a autobiografia não causa estranhamento para o homem moderno porque há um forte enraizamento de conceito de indivíduo sem o qual não haveria uma escrita que se conceitua como relato de vida em primeira pessoa. Sobre tal viés, o autor compara o texto autobiográfico a espelhos que refletem reproduções, porém a autobiografia permite que o autor faça alterações nas imperfeições que achar conveniente. O distanciamento temporal entre o fato narrado e o ato da escrita facilita esses ajustes, uma vez que o autor pode moldar, reparar ações e ocultar acontecimentos como achar prudente.

Desde o surgimento desse gênero, diversos críticos literários por vezes debateram e debatem a interseção entre a verdade e a narrativa pessoal nas autobiografias. Alguns elogiam a capacidade do autor de refletir sobre experiências pessoais, enquanto outros levantam questões sobre a objetividade e o viés performático da escrita autobiográfica. A riqueza e a

complexidade desse gênero literário são temas que proporcionam à crítica diversas análises sobre a tentativa de verossimilhança da representação da vida do autor.

Philippe Lejeune, um dos principais estudiosos do gênero autobiográfico, concorda com Costa Lima afirmando não haver autobiografia antes de 1770. Lejeune em o "*Pacto Autobiográfico*", afirma que o autor, o narrador e personagem possuem uma identidade onomástica, que postula o pacto autobiográfico firmado entre o autor e o leitor. Alguns procedimentos utilizados pela autobiografia para convencer o leitor da autenticidade do relato assemelham-se aos utilizados no romance, diferindo-se, somente, pela utilização da identidade onomástica entre autor, narrador e personagem. Assim, o pacto autobiográfico, se dá, no texto, a partir da afirmação desta identidade, em que há um contrato de leitura que se baseia nos princípios de veracidade e na identidade de nome entre narrador, autor e personagem.

Leonor Arfuch (2010) traz outras postulações, questionando a teoria lejeuniana, afirmando a existência não somente de um tipo de escrita autobiográfica ou somente um "pacto autobiográfico" como afirma Lejeune, mas sim todo um espaço autobiográfico nas narrativas do eu, ou seja, pensa o espaço biográfico como um local em que se inserem novas formas que vão além dos limites estabelecidos pelo autor. Deste modo, a autora faz um levantamento das diversas formas que compõem o espaço autobiográfico contemporâneo, incluindo não apenas biografias e autobiografias, como também memórias, testemunhos, cadernos de notas, autoficções, romances, filmes, teatro autobiográfico, reality e talk show, videopolítica, relatos das ciências sociais e outras demais expressões.

A autobiografia convence o leitor da sua veracidade dos fatos, através da identidade onomástica entre autor narrador e personagem buscando sempre honrar a assinatura de quem escreve, dando origem a um pacto autobiográfico entre leitor e autor. Mas suas afirmações impossibilitam a comprovação de veracidade dos fatos narrados, o que dá origem a postulações de Doubrovsky e sua visão da escrita de si.

Doubrovsky em 1977 apresenta ao mundo literário o romance *Fils*, uma narrativa onde autor, narrador e personagem possuem o mesmo nome, porém não era uma autobiografia pois não se preocupava com a veracidade dos fatos, a denominando *autoficção* um gênero que mescla ficção e realidade. Doubrovsky explorou a ideia de que a fronteira entre realidade e ficção pode ser fluida, e que a escrita autobiográfica pode ser ficcionalizada para expressar de forma mais autêntica a experiência humana.

Ao adotar a autoficção como forma de expressão, Doubrovsky defendia a liberdade para o autor explorar sua própria história de maneira criativa e subjetiva, questionando as fronteiras entre verdade e ficção. Essa abordagem inovadora tem influenciado diversos

escritores e críticos literários, levando a uma ampla discussão sobre os limites da representação literária e a natureza da narrativa pessoal. Com o passar dos anos esse formato sugerido por Doubrovsky foi se modificando, dando lugar a outras postulações de autores renomados, que ampliaram suas percepções acerca desse tema.

Philippe Gasparini, em seu artigo *Autoficção é o nome de que?* (2006), analisa a evolução do termo autoficção, observando que este fugiu do controle de seu criador e deu origem a novas formas dessa escrita, nos fazendo refletir sobre os limites da literatura. Em 1989, Vincent Colona (2014), defendeu sua tese de doutorado na qual afirmava que esse modelo de autoficção apresentado por Doubrovsky, era apenas uma das suas formas de manifestações, conceituando quatro formas distintas desse gênero.

A Autoficção Fantástica, na qual o autor está no centro do texto, mas recriando sua existência a partir de uma história ficcional onde ele não se preocupa com a verossimilhança dos fatos, tornando o autor um elemento estético do texto, já que tem sua existência fabulada.

Em seguida temos a Autoficção Biográfica, em que autor segue sendo o centro da narrativa, mas ficcionalizando os fatos, partindo de dados reais, preocupando-se com a verossimilhança, o que torna essa tipologia a mais paradoxal das autoficções, pois os escritores moldam sua imagem literária juntando com as tradições autobiográficas.

Autoficção Especular, tipologia onde o autor traz à tona a metáfora do espelho, onde é provocado um fenômeno de duplicação de si mesmo, no qual ele não seja diretamente o centro da narrativa, podendo aparecer superficialmente no texto, tornando a obra um ambiente onde o leitor pode descobrir novos elementos.

E por fim, Autoficção intrusiva ou autorial, em que a transformação do autor não acontece a partir de um personagem e sim do narrador-autor, que supõe um romance na terceira pessoa. Durante a narrativa o autor se contradiz e faz comentários para o leitor.

Anos depois, após alguns estudiosos questionarem a autoficção acerca da sua legitimidade como gênero textual, Jacques Lecarme (2014) foi um dos primeiros a reconhecer a autoficção enquanto gênero literário e admitir a persistente e repulsa por parte das críticas especializadas ao gênero autobiográfico. Para o autor, a autoficção deixou de se opor à autobiografia e se tornou uma variante dessa, porém abrindo a possibilidade de questionamento da relação de identidade ou de alteridade entre o autor e narrador, que possuem o mesmo nome próprio.

Outra autora que também nos traz suas postulações sobre esse tema é Diana Klinger (2012), a qual defende que as autoficções estão dentro do que ela chama de “ego-literal”, narrativas que se tornam uma espécie de encruzilhada entre o exibicionismo típico da cultura

mediática e o retorno do autor, onde é problematizada a relação entre o real e o ficcional. Para Klinger (2012, p.56), “a autoficção participa da criação do mito do escritor uma figura que se situa no interstício entre a mentira e a confissão”.

O estudo acerca da autoficção e autobiografia é extenso e muito abordado por diversos estudiosos diferentes de todas as nacionalidades, cada um com a sua própria analogia e visão sobre tais temas, buscando diversas maneiras para tentar dar um conceito definitivo a respeito desses gêneros textuais. Por mais complexa e, por vezes, contraditórias que sejam essas análises, o que se pode afirmar é que todas as narrativas sobre a escrita de si, possuem certas porções de ficcionalidade por mais que a intenção seja a veracidade dos fatos, pois nossas lembranças são plausíveis de falhas e autopreservação da imagem do “eu”, como é o caso das biografias e autobiografias.

A autoficção, por sua vez, por mais que alguns desses estudiosos contemporâneos classifiquem como uma ramificação da autobiografia possui sentido próprio, ou seja, todos os elementos ficcionais que se fundem ao real, são colocados propositalmente para enriquecer o enredo e dar um sentido ficcional e fabulatório ao texto.

Ao contrário das autobiografias que partem da vida para construir um texto, a autoficção se faz do texto para construir uma vida ficcionalizada. Narrativas biográficas, geralmente, se originam da vida de pessoas ilustres na sociedade para despertar o interesse do público, já a autoficção, dar oportunidade que pessoas desconhecidas contem sua história, sem a necessidade de serem verdadeiras com os fatos narrados.

Não há a necessidade de que o autor seja linear com os fatos ou que siga uma ordem cronológica dos acontecimentos, proporcionando ao escritor uma liberdade na qual ele usufrui com sabedoria, transformando esse gênero em um dos mais ricos em elementos intratextuais e extratextuais. Na contemporaneidade existem diversas obras onde se encontra autoficção, entre as quais destaca-se *Divórcio*, do renomado escritor Ricardo Lísias, a qual pretendemos analisar a seguir.

### **3 A NARRATIVA AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS NA OBRA DIVÓRCIO**

Na contemporaneidade, existem diversos autores que trabalham a autoficção em suas obras. Ricardo Lísias, por mais que não goste desse termo associado a seus trabalhos, por conta do conceito do mesmo ser confuso e por vezes indefinido, já se fez desse gênero em vários discursos e entrevistas. Lísias é um autor bem produtivo na cena literária contemporânea, suas obras trazem um aspecto intimista e referencial entrelaçado à elementos fabulatórios, o que

transforma seus textos em narrativas subjetivas e um tanto paradoxal, evidenciando em muitas delas uma ambiguidade textual.

Ricardo Lísias em discursos feitos à mídia, afirma que *Divórcio (2013)* se trata de um romance sobre o trauma. O texto conta a história de separação de um escritor, sendo ele o protagonista do enredo e uma renomada jornalista de São Paulo, após 4 meses de casados. Separação essa que se dá, pelo fato de o protagonista encontra acidentalmente um diário escrito por sua agora ex mulher, onde ela exibia seu desprezo e repulsa pelo seu marido durante o casamento, além de confissões de infidelidades que praticou e infelicidade que sentia ao lado do escritor, tal como expressado nos trechos abaixo:

Lembrei-me de uma conta que precisava pagar naquele dia. Abri a gaveta da minha ex-mulher e vi o boleto no meio de um caderno. Li uma frase e minhas pernas perderam a força. Sentei no lado dela da cama e por um instante lutei contra mim mesmo para tomar a decisão mais difícil da minha vida. Resolvi por fim ler o diário da primeira à última linha de uma só vez. (Lísias, 2013, p. 25).

19 de julho de 2011: imagina eu tendo um filho com autista com quem casei. O Ricardo é patético, qualquer criança teria vergonha de ter um pai desse. Casei com um homem que não viveu. O Ricardo ficou trancado dentro de um quarto lendo a vida toda. (Lísias, 2013, p. 21)

Dentro da autoficção essa identidade onomástica pode variar na maneira como aparece na obra, podendo ser de forma sutil ou mesmo de forma evidente como em *Divórcio (2013)*, onde o autor/narrador/personagem não só possuem o mesmo nome, mas também as similaridades que o protagonista divide com o autor, como o fato de ambos serem escritores e as obras que o personagem principal afirma ter escrito, têm os mesmos nomes das que o autor escreveu na realidade. Esse fato torna mais difícil ainda, de o leitor analisar e tentar separar o que seria referencial e o que seria ficcional.

Lísias, em *Divórcio (2013)*, testa os limites da literatura em relação à realidade, esse jogo autoficcional presente na obra, começa a se evidenciar logo no primeiro capítulo, quando o leitor pode observar que o enredo é construído em primeira pessoa e que o nome do personagem principal (Ricardo) é igual ao autor e narrador em questão, dando início assim ao complexo e fascinante desenrolar autoficcional.

Composto por 15 capítulos, intitulados quilômetros, em alusão a distância percorrida na Corrida de São Silvestre. A narrativa tem início com o personagem principal em sofrimento profundo.

Depois de quatro dias sem dormir, achei que tivesse morrido. Meu corpo estava deitado na cama que comprei quando saí de casa. Olhei-me de uma distância de dois metros e, além dos olhos vidrados, tive coragem apenas para conferir a respiração.

Meu tórax não se movia. Esperei alguns segundos e conferi de novo. A gente vive a morte acordado (Lísias, 2013, p.7).

Dentro da autoficção essa identidade onomástica pode variar na maneira como aparece na obra, podendo ser de forma sutil ou mesmo de forma evidente como em *Divórcio* (2013), onde o autor/narrador/personagem não só possuem o mesmo nome, mas também as similaridades que o protagonista divide com o autor, como o fato de ambos serem escritores e as obras que o personagem principal afirma ter escrito, têm os mesmos nomes das que o autor escreveu na realidade. Esse fato torna mais difícil ainda o leitor analisar e tentar separar o que seria referencial e o que seria ficcional.

Nessa obra vimos que o personagem busca reconstruir sua memória se fazendo da corrida e da escrita para isso. Tornando a narrativa intimista ao leitor, que observa o tom confessional que é construída a história, Ricardo busca através da escrita e das corridas, tentar se recuperar do trauma deixado pelo conteúdo do diário da ex-esposa. Repleto de confissões, das mais simples às mais íntimas possíveis, como uma overdose que o personagem principal sofreu, pelo uso exacerbado de entorpecentes, conteúdo erótico, revelando de forma livre práticas sexuais inadequadas ao longo dos anos. Os capítulos possuem um tempo psicológico, ou seja, não têm uma linearidade temporal ou dos acontecimentos, dando liberdade ao autor de navegar por todos os limites literais e ultrapassá-los. Trazendo acontecimentos passados, críticas feitas ao comportamento dos jornalistas e trazendo situações cotidianas, deixando assim, quase impossível de o leitor conseguir distinguir o que seria real, ficção, biografia ou fabulação.

Divórcio caberia, assim, na tipologia defendida por Alberca (2007, p. 182) como autoficção biográfica, em que o romance possui, como ponto de partida, —a vida do escritor que resulta ligeiramente transformada ao inserir-se em uma estrutura novelesca, mas sem perder a evidência biográfica em nenhum momento, possuindo como estratégia narrativa a aproximação entre autor, narrador e personagem, mas sem garantias reais de sua referencialidade. Ao caminhar da leitura, o leitor não consegue distinguir aspectos reais e ficcionais, uma consequência do artifício do autor em mostrar-se de maneira ambígua e escorregadia.

Para Doubrovsky (2014), a identidade onomástica entre autor-narrador-personagem insere o texto no pacto autobiográfico, no entanto, é necessário estar atento para um aspecto que os difere: na autobiografia, o eu do momento (no tempo presente) narra a experiência de um eu referido (no tempo passado); enquanto na autoficção, o enunciado e a anunciação são

simultâneos, ao passo que o vivido se conta vivendo, através de um fluxo de memórias, onde o autor se faz de um tempo psicológico na narrativa a moldando ao sua vontade.

Essa construção discursiva se dá paralelamente a um jogo de artifícios referenciais que culmina na indefinição estatutária do texto. O autor propõe a hibridez do relato intercalando inferências à escrita autobiográfica (Preenchi muitas folhas com frases autobiográficas p. 14), com a constante negação da ficção: —Aliás, não há uma palavra de ficção nesse romance. As pessoas se afundam mesmo nessa merda toda (Lísias, 2013, p. 172). Assim, a narrativa se constrói de forma híbrida, oscilando entre um discurso autobiográfico e romanesco, transformando-se em um jogo estético próprio da escrita autoficcional. Acerca dessa particularidade, Klinger (2012, p. 57) comenta:

[...] consideramos a autoficção como uma narrativa híbrida, ambivalente, na qual a ficção de si tem como referente o autor, mas não como pessoa biográfica, e sim o autor como personagem construído discursivamente. Personagem que se exhibe —ao vivo! no momento mesmo de construção do discurso, ao mesmo tempo indagando sobre a subjetividade e posicionando-se de forma crítica perante os seus modos de representação (Klinger, 2012, p. 57).

Outro fato importante dessa narrativa é que Lísias opta por fazer uma substituição dos nomes de diversos personagens da obra pela letra [X], para evitar possíveis censuras ou processos judiciais, como o narrador afirma ter sofrido ameaças por parte da ex-mulher, por isso ratifica que o romance deve ser lido apenas como uma ficção.

Eu e a [X] continuamos amigos. Nunca mais transamos. Ela me contou que durante os meus dois primeiros dias no hospital, quando fiquei a maior parte do tempo inconsciente, os três passaram horas rezando. Só o Léo era sinceramente religioso (Lísias, 2013, p. 11).

*Divórcio* é uma narrativa rica em todos os elementos literários, prendendo o leitor em suas páginas com uma leitura fácil e especulativa. Essa hibridização de elementos referenciais e fabulatórios acontece em toda obra, o jogo autoficcional praticado por Lísias ultrapassa as fronteiras da literatura contemporânea convencional. Quando Ricardo se torna um personagem de sua própria narrativa, se autofabulando, como um personagem fragmentado que busca se reconstruir através da escrita e corridas, provoca o leitor sobre a impossibilidade da representação do real na literatura, mostrando que a autoficção constrói a imagem do autor como um sujeito performático que adentra ainda mais em sua obra, ultrapassando todas as esferas literárias, tornando assim essa obra um dos mais complexos trabalhos do autor e tema de diversas discussões desde sua publicação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autoficção e autobiografia são dois gêneros literários que exploram a vida do autor de maneiras distintas, mas profundamente interconectadas. Enquanto a autobiografia é ancorada na precisão histórica e na verdade factual, apresentando a vida do autor de maneira linear e factual, a autoficção permite uma liberdade criativa maior, misturando elementos autobiográficos com a ficção, e tornando difusas as fronteiras entre realidade e invenção.

A interação entre autoficção e autobiografia revela, portanto, uma rica tapeçaria de métodos para se contar a própria história, refletindo sobre a complexidade da identidade humana, a natureza fragmentária da memória e a incessante busca pelo autoconhecimento. Ambos os gêneros, cada um à sua maneira, oferecem insights valiosos sobre a condição humana, mostrando que a maneira como contamos nossas histórias é tão variada e multifacetada quanto a experiência de vida que tentamos retratar.

Partindo desse viés, após a análise da obra, podemos perceber que Ricardo Lísias incorpora um autor performático, ao apresentar um caráter teatralizado da construção da imagem do autor, uma vez que tanto os seus textos quanto a sua atuação pública são faces de uma mesma produção de subjetividade.

Além disso, ao criar uma narrativa que funciona tanto nas passagens de sua obra, quando o narrador reflete acerca da sua própria escrita, quanto em outras esferas de significação, como nas redes sociais, entrevistas e palestras.

Entrelaçando categorias tidas como distintas, real e ficcional, o autor motiva o estudo das escritas de si, como autobiografia e autoficção, além de novas perspectivas literárias, ao diluir as fronteiras entre gêneros e criando um novo espaço, no qual o ficcional é capaz de sustentar-se por si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.
- COLONNA, Vincent. Tipologia da autoficção. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DOUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris: Galilée, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Prefácio de José A. Bragança de Miranda e Antonio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 2002.

GASPARINI, Philippe. Autoficção é o nome de que? In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escrita do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LECARME, Jacques. Autoficção: um mau gênero? In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

LECARME, Jacques. Autoficção: um mau gênero? In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LÍSIAS, Ricardo. **Divórcio**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2013.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

## LEITURA E REESCRITA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA AÇÃO FORMATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO DA U. I RAIMUNDO LÁZARO PINHEIRO

Daniela Abreu Pinheiro<sup>1</sup>

Andreza Luana da Silva Barros<sup>2</sup>

**RESUMO:** As Histórias em Quadrinhos emergem como uma ferramenta poderosa que contribui para o interesse pela leitura desde cedo, proporcionando uma experiência lúdica e enriquecedora que promove o prazer pela leitura e o desenvolvimento de habilidades interpretativas essenciais. Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver o hábito de leitura, escrita e apreciação de histórias em quadrinhos. O público-alvo escolhido foram alunos do 7º ano do ensino fundamental da U I Raimundo Lázaro Pinheiro na zona rural de Pedro do Rosário-Ma. No que se refere a metodologia, optou-se por uma pesquisa de campo, do tipo descritiva, participativa e de intervenção que permite maior interação entre os sujeitos e objeto pesquisado. Os instrumentos de coletas empregados foram: observação, questionários e oficinas de leitura e reescrita de histórias em quadrinhos realizada na escola. Diante dos dados, realizou-se uma análise qualitativa dos dados. Para a construção do referencial teórico foi utilizado os seguintes estudiosos: Freire (1998), Farias e Sicsu, (2019), Oliveira e Santos (2019), Perrelli e Stryer (2012), Silva e Menezes (2000). Os resultados enfatizam o valor das HQs para promover o prazer na leitura e que esta é uma prática metodológica que os professores podem utilizar para estimular a compreensão do conhecimento. É relevante ressaltar que o uso de histórias em quadrinhos não substitui, mas complementa outras formas de leitura, contribuindo para uma abordagem mais ampla e significativa.

**Palavras-Chaves:** Leitura. Escrita. Histórias em Quadrinhos.

### 1 INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são fundamentais na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das pessoas. Ambas são habilidades essenciais que não apenas ampliam o saber, mas também facilitam a comunicação e o engajamento com o mundo. No contexto educacional, o estímulo a essas habilidades é uma preocupação constante dos educadores. Neste sentido, encontrar abordagens eficazes para desenvolver o hábito de leitura e escrita entre os alunos é de suma importância.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º período do curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas do Programa Ensino de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: [danielaabreu2015@gmail.com](mailto:danielaabreu2015@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca. E-mail: [andrezaluanasb@gmail.com](mailto:andrezaluanasb@gmail.com)

Ao explorar os conceitos essenciais sobre histórias em quadrinhos (HQs) e seu impacto na motivação para a leitura, esta pesquisa tem como objetivo desenvolver o hábito de leitura, escrita através de histórias em quadrinhos com alunos do 7º ano da Unidade Integrada Raimundo Lázaro Pinheiro. A escolha desta turma se deve a observações feitas durante visitas feitas a escola, foi destacado pelos professores que esta turma possuía enorme desinteresse e dificuldades com leitura e escrita.

Justificamos este estudo destacando a importância da leitura como uma ferramenta crucial para adquirir conhecimento, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Nesta perspectiva o professor desempenha um papel fundamental ao integrar a leitura de forma dinâmica e envolvente em suas atividades pedagógicas.

No que se refere aos aspectos metodológicos, utilizou-se a pesquisa de campo, do tipo descritiva e participativa. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: observação, questionários e oficinas de leitura e reescrita de histórias em quadrinhos. Para a análise de dados, optou-se por uma análise qualitativa, partindo do princípio que esta oportuniza ao pesquisador uma interpretação detalhada e aprofundada sobre as informações coletadas. Buscando alcançar os objetivos propostos, foram aplicadas três oficinas de leitura e reescrita de histórias em quadrinhos com a turma em questão, de forma lúdica, criativa e prazerosa.

Este artigo é organizado em cinco seções. Inicia-se com esta introdução na qual situamos o leitor sobre a pesquisa mostrando a justificativa e objetivos deste estudo. Na segunda seção são apresentadas considerações sobre leitura e escrita. Já a terceira seção mostra sobre o papel das Histórias em Quadrinhos como recurso pedagógico. A quarta seção consiste da análise dos dados da pesquisa, é mostrado sobre a aplicação da oficina e nossas análises diante do exposto, evidenciando as HQs como influenciadoras significativas na prática pedagógica. A quinta seção apresenta as considerações finais do estudo, onde são apresentadas algumas reflexões finais sobre este estudo.

## **2 REFLEXÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA**

A leitura e a escrita são processos de aprendizagem que necessitam ser inseridas no cotidiano escolar do aluno, pois este hábito presente no comportamento estudantil possibilita o desenvolvimento de competências para ler, interpretar e produzir texto. Ler é basicamente entender e decifrar os sinais escritos que representam a linguagem falada. Essas duas ações - decifrar e entender - estão conectadas, onde uma implica na outra. No entanto, embora distintas em suas bases e características – onde decifrar não é o mesmo que entender, a interpretação

ocorre em atividades humanas que vão além da escrita - muitas vezes, erroneamente, a leitura é considerada como envolvendo apenas uma dessas ações.

Segundo Brito (2016), interpretar não se resume a ler, embora seja uma parte essencial do processo de leitura. A interpretação requer uma compreensão profunda e crítica do texto, enquanto ler envolve decifrar os símbolos escritos e compreender seu significado. No entanto, todas essas atividades são interligadas e complementares, enriquecendo compreensão do mundo e nossa habilidade de nos comunicarmos efetivamente. Assim, ao reconhecer e entender essas distinções, podemos aproveitar ao máximo cada uma dessas formas de interação com a linguagem e o mundo ao redor.

Para Oliveira e Santos (2019) a dificuldade dos alunos em interpretar textos, dificulta o processo de aprendizagem, assim como a origem socioeconômica e cultural desses alunos, que normalmente não tem estímulo, e acesso à leitura e escrita.

A escrita aqui, significa (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re)escrever textos e histórias; ser leitor de textos escritos e da própria história pessoal e coletiva, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. (Kramer, 2000, p. 22).

A reflexão proposta por Kramer (2000) acerca da escrita como um processo dinâmico de (re)escrita e interferência abre caminhos para uma compreensão mais profunda do ato de ler e escrever, não apenas como aquisição de habilidades técnicas, mas como práticas vivas e transformadoras. Avançando neste raciocínio e estabelecendo uma conexão com as ideias de Soares (1998) sobre alfabetização e letramento, percebe-se uma complementaridade notável. A autora conceitua alfabetização no sentido estrito do aprendizado da leitura e da escrita como sistemas de representação da linguagem, enquanto o letramento é entendido como o conjunto de práticas sociais que giram em torno da leitura e da escrita e que são integradas à vida cotidiana, à identidade dos sujeitos e à sua participação na sociedade. Nesse sentido, a autora ainda acrescenta:

Os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (Soares, 2002 p.145-146).

Nessa perspectiva, a escrita e a leitura são vistas como atos de intervenção no mundo, nos quais os indivíduos, ao deixarem se marcar pelos traços do vivido e ao marcar a realidade com suas próprias inscrições, participam ativamente na construção e reconstrução de significados. A leitura é mais do que uma mera ferramenta de aquisição da linguagem, ela

desempenha um papel fundamental no aprimoramento das estruturas cognitivas e na integração do sujeito no contexto sócio-histórico. Nessa linha, as acepções de leituras apresentadas até aqui, demonstram que a leitura desenvolve dimensões mentais que auxiliam o indivíduo a integrar-se ativamente em uma dada sociedade.

As ideias apresentadas demonstram que a atividade mental – intelectual e sensitiva – supõe diversas dimensões, as quais compreendem múltiplos nexos; ao interagir com as coisas do mundo, sempre mediados pela cultura, os indivíduos veem, pensam, tocam e, assim, produzem significados que se concretizam na e pela linguagem. (Brito, 2016, p. 27).

Partindo das reflexões do autor, a leitura se configura como uma prática fundamental na interação do indivíduo com o mundo. Ao ler, não apenas decodificamos símbolos linguísticos, mas nos engajamos em um processo profundo de significação, onde os textos lidos tornam-se pontes para a compreensão da realidade que nos circunda

Freire (1989) enfoca sobre a importância de ensinar a ler, não sendo qualquer ação intelectual. O autor baseia-se na concepção de uma pedagogia participativa e dialógica, relaciona a aprendizagem da palavra escrita com as maneiras como as pessoas estão, se veem e atuam no mundo, bem como com os processos pelos quais se realiza a educação. Este enfoque, por sua vez, ressalta o potencial emancipatório da educação, posicionando-a como uma prática libertadora que empodera os indivíduos a se engajarem de forma mais significativa e ativa em seus contextos sociais e culturais.

Não é objetivo deste estudo encontrar “culpados” para a falha na leitura e escrita de alunos da rede pública de ensino. Mas sim, corroborar com o desenvolvimento do hábito da leitura e escrita por meios de novos recursos, ou adequação dos outrora utilizados.

Koch e Elias (2008) destacam a leitura como uma prática que transcende sua significância meramente funcional ou acadêmica, argumentando que ela deve se integrar à vida dos alunos de maneira que fomente o prazer e a curiosidade, contrariando a percepção de que ler é uma obrigação desprovida de interesse pessoal. Essa visão propõe que a leitura, para verdadeiramente ocupar o lugar significativo que merece no cotidiano dos leitores, deve ser apresentada e desenvolvida de forma que ressoe com as experiências, interesses e paixões dos estudantes, criando um vínculo emocional e intelectual que vai além da mera assimilação de conteúdo.

Ao enfatizar a importância de cultivar uma relação prazerosa com a leitura, as autoras sugerem que os educadores devem buscar estratégias pedagógicas que priorizem o engajamento ativo dos alunos, propondo atividades de leitura que não apenas dialoguem com seu mundo e suas vivências. Mas é preciso que despertem sua curiosidade estimulando

capacidade de questionamento e reflexão crítica. Isso implica a seleção de gêneros textuais que se conectem com os interesses atuais dos alunos e que, ao mesmo tempo, desafiem suas compreensões e expandam seus horizontes.

Portanto, é premente a necessidade de o professor repensar suas práticas pedagógicas e agir com cautela para não priorizar a escrita cansativa em detrimento da leitura criativa. A escolha por metodologias, recursos e estratégias que em conjunto com as atividades trabalhadas em sala de aula, que possibilite a aprendizagem dos alunos é um ponto que precisa de atenção. Aponta-se que é uma árdua missão, a de reinventar-se buscando diferentes formas para repassar o conhecimento com didática, interatividade e prazer. Na tentativa de mostrar novas possibilidades para o incentivo à leitura e a reescrita, apresenta-se na seção seguinte o uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) como recurso pedagógico viável que se faz presente no cotidiano dos alunos.

### **3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

O leitor deve ser capaz de interrogar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que ler e o que faz, questionar seu conhecimento, e modifica-lo, estabelecendo generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. No que tange a fundamentação teórica sobre o uso das Histórias em Quadrinhos para incentivo à leitura destaca-se que:

Acreditamos que uma intervenção pedagógica, nessa área, com práticas de leitura por meio das histórias em quadrinhos, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem desses alunos, visto que a leitura e sua compreensão é uma das mais importantes e decisivas etapas no processo de aquisição e domínio tanto da língua escrita quanto da falada (Perrelli e Stryer, 2012, p.03).

Desse modo, entende-se que as Histórias em Quadrinhos são uma ferramenta importante para o incentivo à leitura, sendo uma ferramenta de aprendizagem significativa, que motiva os alunos. Nesse sentido, o professor poderá, por meio desse gênero textual, trabalhar com a leitura de textos escritos acompanhados de textos visuais e posteriormente com o processo de reescrever o que foi lido.

As HQs podem ser utilizadas como uma ferramenta pedagógica, pois ao trabalhar de forma didática e criativa é utilizada no processo de ensino-aprendizagem que ganha espaço privilegiado. Contudo, vale salientar que despertar o interesse do aluno e sua participação em sala de aula nem sempre é tarefa fácil, até porque encontrar estratégias que vão de encontro ao “gosto” do aluno tornar-se um desafio ao professor. Brito (2016), reflete que gosto não é

determinado por fatores biológicos ou genéticos, tampouco é resultado de uma aprendizagem autodirigida e inata; ao contrário, ele é adquirido, modificado, desenvolvido e até mesmo ensinado.

Segundo essa perspectiva, o gosto pode ser moldado, criticado e renovado ao longo do tempo. Argumenta-se que se uma pessoa é exposta apenas a formas de arte de fácil acesso e consumo, sua educação estética pode ser limitada, tornando-a menos receptiva a outras expressões artísticas e modos de apreciação estética.

Talvez esteja nessa lógica a dificuldade de inovar, propor e trabalhar com as HQs com todo crédito que elas merecem. Uma vez que para compreensão de uma história, o leitor necessita dispor de habilidades que nem sempre são bem desenvolvidas. Rittes (2006, p.30), enfatiza que: “As HQs são uma interessante mistura de linguagens, o que exige esforço de seu decodificador. Há as imagens, o texto, os balões, as onomatopeias, as sequências, sendo que, para se captar o sentido, tudo precisa ser apreendido de uma vez”.

O processo de decodificação das diversas camadas de linguagem envolvidas estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. A interpretação de texto, a literacia visual, a capacidade de seguir sequências lógicas e a habilidade de integrar informações multimodais são fulcrais para o desenvolvimento e aprendizado. Além disso, a natureza multimodal das HQs permite explorar temas e narrativas de maneira rica e envolvente, oferecendo aos leitores oportunidades de reflexão crítica sobre questões complexas e multifacetadas da realidade. A integração de texto e imagem em particular pode facilitar o acesso a ideias abstratas e estimular a imaginação, o que é valioso no contexto educacional.

Compreende-se que é fundamental reconhecer que o valor educativo das histórias em quadrinhos, pois elas transcendem sua natureza de leitura por entretenimento, transformando-se em uma rica ferramenta pedagógica nas mãos de educadores criativos e estratégicos. A eficácia das HQs no ambiente educacional depende significativamente da habilidade do professor em integrá-las de maneira inovadora e relevante ao currículo existente. Longe de serem vistas apenas como um fim em si mesmas, as histórias em quadrinhos se destacam como um meio versátil e dinâmico para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quando usadas com perspicácia e criatividade, as HQs têm o potencial de transformar a sala de aula em um cenário de exploração intelectual e criativa, estabelecendo conexões profundas com diversas disciplinas. Esse enfoque multidisciplinar não só captura a imaginação dos alunos, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos, promove o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e incentiva uma participação mais ativa no

processo de aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu texto citam as Histórias em Quadrinhos como meio para apreciação das artes visuais:

Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado. (Brasil. 2000. p. 64).

A inserção das Histórias em Quadrinhos no contexto educacional, conforme destacado nos PCNs, não apenas ressalta a relevância dessas narrativas visuais como um meio de apreciação artística, mas também evidencia o potencial transformador da escola em um espaço dinâmico de aprendizagem. Ao considerar os quadrinhos como ferramentas pedagógicas, abre-se um leque de possibilidades para enriquecer o currículo escolar, engajando os alunos de maneira profunda e significativa em diversas disciplinas, tais como: língua portuguesa, história, geografia e artes, bem como na exploração de temas transversais.

Além disso, as HQs muitas vezes abordam temas relevantes e atuais, proporcionando aos leitores a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e realidades. No que se refere aos personagens, eles podem ser complexos; os enredos cativantes, os leitores podem desenvolver empatia, compreensão e tolerância. Ao mesmo tempo, oferece uma variedade de gêneros e estilos que podem atrair uma ampla gama de leitores, incluindo aqueles que podem não se sentir tão confortáveis com a leitura de textos tradicionais. A linguagem visual das HQs permite que os leitores interpretem a história de maneiras diversas e criativas, estimulando a imaginação e a expressão pessoal.

A orientação proposta por Perrelli e Stryer (2012) em relação à leitura de Histórias em Quadrinhos destaca a importância de uma abordagem pedagógica atenta aos múltiplos elementos que constituem essas narrativas visuais. Compreender os quadrinhos vai além da simples leitura de texto e imagens, espera-se do leitor a capacidade de interpretar indicativos de ação, som, espaço e tempo, bem como de reconhecer e compreender os diferentes tipos de balões de fala e a dinâmica entre os personagens. Esta abordagem não apenas enriquece a experiência de leitura dos alunos, mas também amplia seu repertório cultural e sua capacidade de interpretar o mundo à sua volta.

Ao desenvolver habilidades de leitura crítica e analítica específicas para este gênero, os alunos aprimoram sua compreensão de texto, tornando-se mais aptos a navegar pelas complexidades das narrativas visuais e, por extensão, das múltiplas formas de comunicação presentes em seu cotidiano. A incorporação consciente das Histórias em Quadrinhos no processo educativo não apenas favorece a aquisição de competências leitoras, mas também contribui para a formação de indivíduos mais observadores, críticos e reflexivos. Na seção

seguinte, será exposto os dados da aplicação de um projeto de leitura e escrita com ênfase o uso de Histórias em Quadrinhos com os alunos.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Participaram da oficina 11 alunos do 7º ano da Unidade Integrada Raimundo Lázaro Pinheiro, localizada na zona rural da cidade de Pedro do Rosário, Maranhão.

A coleta dos dados foi feita a partir das anotações feitas durante a oficina, descrevendo as reações dos sujeitos, em relação as ações realizadas no período de aplicação da oficina na turma.

No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa, para discussão sobre a relevância das Histórias em Quadrinhos, tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos. Buscamos explorar habilidades de compreensão antecipada do tema, ideia principal, formato e outras características inerentes às Histórias em Quadrinhos, fazendo com que os alunos expusessem suas opiniões sobre o gênero. A leitura da HQ foi realizada posteriormente, com a utilização de leitura silenciosa e coletiva da história "O Bicho Perigoso" do Chico Bento, personagem da turma da Mônica, criada pelo cartunista Maurício de Sousa.

Durante a leitura, muitos alunos ficaram entusiasmados e disseram conhecer a história por meio de vídeos no YouTube, mas deixaram claro que era a primeira vez que tinham contato com a história escrita. No início, a leitura foi tímida, alguns alunos leram em tom baixo, demonstrando vergonha e dificuldade. Dois dos onze alunos não quiseram participar da leitura coletiva, alegando que não conseguiam.

Diante dessa situação, adotamos novas estratégias voltadas para esses alunos, tentando compreender suas principais dificuldades e desenvolvendo um trabalho voltado para o conhecimento do alfabeto, formação de sílabas e leitura de pequenas palavras e frases, mas tendo como base a HQ que estava sendo utilizada na oficina.

Realizamos durante a oficina um diálogo sobre as características próprias desse gênero textual, leituras compartilhadas e um primeiro contato com a reescrita de HQs. Nesse momento, buscou-se por uma leitura autônoma e compartilhada de forma a confirmar ou retificar as antecipações antes levantadas sobre a história lida. A explanação se deu de maneira lúdica e participativa, onde foram realizadas perguntas norteadoras, e um primeiro contato com a reescrita de histórias curtas e divertidas, os alunos demonstravam interesse pelas descobertas instigantes sobre o universo das HQs.

No último dia da aplicação da oficina, as Histórias em Quadrinhos utilizadas foram

da turma da Mônica, onde foi proposto duas atividades, primeiro foi distribuído **papéis com personagens e balões sem os diálogos** e solicitado que os alunos reescrevessem a história de acordo com sua própria interpretação. Além disso, foi disponibilizado papéis em branco para que eles pudessem criar suas próprias histórias, estimulando sua imaginação. O objetivo foi fazer com que os alunos conseguissem construir uma síntese do texto, demonstrando posicionamento sobre o tema. Este momento foi muito enriquecedor e emocionante, pois os alunos demonstraram grande envolvimento e entusiasmo.

**Figura 01: Atividade de Reescrita de HQ**



Fonte: arquivo das autoras (2023)

Durante a oficina, foi observado que alguns alunos manifestaram inquietude, enquanto outros apresentaram timidez. No entanto, de maneira geral, a participação dos estudantes foi ativa. Nas atividades de leitura coletiva e compartilhada, foi perceptível o interesse, o espírito de cooperação e o desejo de aprender dos participantes. Foi fornecido aos alunos Histórias em quadrinhos que continham somente linguagem não verbal, para que eles pudessem através da utilização de linguagem verbal reescrevê-las. Aqueles que conseguiram realizar essas atividades relataram ter gostado desse momento e demonstraram muita criatividade e dinamismo ao longo do processo de criação das histórias.

Houve momentos de interação, nos quais os alunos compartilharam as leituras dos diálogos produzidos e das histórias que criaram. No final, praticamente todos os alunos

expressaram sua satisfação com a atividade, destacando que as leituras foram prazerosas e realizadas sem pressão ou cobrança excessiva.

Dois dos participantes descreveram os dias da oficina como os melhores dias vividos na escola. Esse depoimento evidencia que na perspectiva dos alunos, o uso de HQ para a prática da leitura é salutar no ambiente escolar.

Compreende-se que o ambiente criado durante a oficina, permitiu que os alunos se sentiram valorizados e acolhidos o que foi crucial no envolvimento e no entusiasmo dos participantes. A abordagem lúdica e participativa, aliada ao cuidado e à atenção, possibilitou que os alunos se sentissem seguros para expressar sua criatividade, compartilhar suas ideias e se envolver ativamente no processo de leitura e escrita.

Figura 02: Alunos participando das atividades da oficina



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023)

Além disso, a liberdade proporcionada aos alunos para explorar e criar suas próprias histórias ampliou seu senso de autonomia e empoderamento, reforçando a ideia de que a leitura pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e a expressão individual.

Neste cenário, destaca-se que um aspecto que merece atenção é a abordagem da leitura para esses alunos. É perceptível que a maioria possui a vontade e a capacidade de ler fluentemente o texto, no entanto, eles enfrentam dificuldades para manter a concentração por longos períodos durante a leitura. Essa questão requer uma adaptação da abordagem

pedagógica, visando desenvolver estratégias que auxiliem os alunos a aprimorarem sua habilidade de concentração ao longo do tempo de leitura.

Nesse sentido, Solé (1998) enfatiza que o problema da leitura nas escolas não está no método, mas sim na própria conceituação da leitura, em como ela é avaliada pelas equipes e professores, qual é o seu papel de importância e quais são os meios adotados para ensiná-la. Apesar dos desafios encontrados, ratifica-se que as Histórias em Quadrinhos são uma ferramenta valiosa de intervenção, especialmente para os alunos que estão no estágio inicial da leitura.

As Histórias em Quadrinhos oferecem uma abordagem visualmente atrativa e envolvente, que pode despertar o interesse dos alunos e auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Essa estratégia permite que os alunos se familiarizem com a estrutura narrativa, pratiquem a compreensão de texto, desenvolvam o senso crítico e ampliem seu vocabulário de forma lúdica e motivadora.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo apresenta dados adquiridos por meio da realização de uma oficina de leitura e escrita utilizando Histórias em Quadrinhos. Diante das análises, entende-se que as Histórias em Quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para a leitura e escrita, aguçando sua curiosidade e contribuindo para o desenvolvimento da criticidade do aluno.

Durante a oficina de leitura e escrita utilizando HQ os alunos se mostraram motivados e engajados com maior facilidade em acompanhar a leitura, identificar personagens, compreender o enredo e inferir significados. Além disso, as Histórias em Quadrinhos possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos. Eles foram incentivados a criar suas próprias histórias, desenhos e diálogos, o que contribui para a expressão oral e escrita.

Torna-se importante ressaltar que o trabalho com Histórias em Quadrinhos não deve substituir a leitura de outros gêneros textuais, mas sim complementá-los. É fundamental que os alunos tenham contato com diferentes tipos de textos, como contos, poesias, romances, crônicas entre outros, para ampliar seu repertório e desenvolver habilidades de leitura e escrita mais abrangentes.

Nesse contexto, consideramos as HQs uma ferramenta viável para despertar o interesse dos alunos e promover um envolvimento com a leitura e a cultura escrita. Ao incorporar as HQs em suas aulas, os professores estarão utilizando um gênero textual que

proporciona para o leitor uma experiência multimodal que estimula o prazer pela leitura e fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para o desenvolvimento de leitura, escrita e criticidade do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- FARIAS, E.J.S.; SICSÚ, D.P. **As HQs como incentivo para a prática de leitura em uma escola municipal de Maués**. 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3897>. Acesso em: 25 abril 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, C.M.G.; SANTOS, E.F. **Como incentivar a leitura: guia pedagógico**. Aracaju, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1118>. Acesso em: 27 abril 2023.
- PERRELLI, M.R.; STRYER, F.A. **Leitura: a contribuição das Histórias em quadrinhos para a formação do leitor**. 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uepg\\_port\\_artigo\\_marcia\\_regina\\_perrelli\\_dudziak.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_artigo_marcia_regina_perrelli_dudziak.pdf). Acesso em: 25 abril 2023.
- RITTES, André. **As Histórias em quadrinhos na escola: a percepção de professores de ensino fundamental sobre o uso pedagógico dos quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em: <URL>. Acesso em: 02 abril 2024.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dezembro 2002.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. de. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica, v.6, n.31, jan./fev. 2000. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37100263/Leitura\\_e\\_Escrita\\_como\\_experiencia\\_Kramer.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37100263/Leitura_e_Escrita_como_experiencia_Kramer.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

# A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joyce Naely de Oliveira<sup>1</sup>  
Naiane de Araujo Figueiredo<sup>2</sup>  
Andreza Luana da Silva Barros<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um relato da aplicação de um projeto de Contação de Histórias aplicado com alunos do segundo ano do ensino fundamental da Escola Municipal São Francisco de Canindé, Zé Doca-MA. O projeto “A Magia da Contação de Histórias” foi desenvolvido durante a disciplina Prática Curricular na Dimensão Educacional do Curso de Licenciatura em Letras, ministrada pela professora Andreza Luana Barros. Os objetivos do projeto consistiam em: estimular a imaginação e a criatividade das crianças por meio das histórias contadas, incentivar a interação dos alunos durante a contação de histórias e promover envolvimento, identificação e empatia, além de enriquecer o processo de autoconhecimento dos ouvintes. Optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, tendo em vista que as pesquisadoras são as responsáveis pela atividade da contação de histórias na escola. Diante dos dados da pesquisa foi feita uma análise qualitativa. Para a fundamentação teórica, utilizamos Coelho (2001), Abramovich (2009) e Busato (2003), que possuem estudos consolidados sobre literatura infantojuvenil e contação de histórias. Como resultado, acredita-se que o projeto de contação de histórias foi bem recebido pelos alunos, gerou dinamismo e contribuiu para a formação leitora das crianças, pois a contação de histórias colabora com o desenvolvimento infantil e viabiliza uma aproximação com o mundo da leitura.

**Palavras-chave:** Literatura infantojuvenil; Contação de histórias; Educação Infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias é a prática de narrar eventos ficcionais ou reais de forma oral, com o objetivo de entreter, educar ou transmitir valores culturais e morais. Esta tradição oral pressupõe contar ou relatar uma história com fluidez. Geralmente proporciona uma reflexão sobre nós mesmos e o ambiente que nos cerca. O presente artigo é resultado do projeto “A Magia da Contação de Histórias” que teve como objetivo estimular a imaginação e a criatividade das crianças por meio das histórias contadas, fazendo com que as crianças tivessem

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Zé Doca. E-mail: [joycenaelycosta@gmail.com](mailto:joycenaelycosta@gmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Zé Doca. E-mail: [naianearaujo03@gmail.com](mailto:naianearaujo03@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Estadual do Maranhão, campus Zé Doca. E-mail: [andrezaluanasb@gmail.com](mailto:andrezaluanasb@gmail.com)

contato com a literatura infantojuvenil em suas vidas. A aplicação ocorreu na Escola São Francisco de Canindé, em Zé Doca-MA, tendo como público-alvo alunos do segundo ano do ensino fundamental.

Para a execução do projeto, foram selecionados e discutidos dois livros de literatura infantil: “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha, e “Meu Quintal”, de Ana Neila Torquato. Seguindo as orientações de Fanny Abramovich, descritas no seu livro “Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices”, no qual a literata enfatiza a importância da seleção criteriosa das obras a serem narradas às crianças, bem como a significância da leitura prévia pelos mediadores, a fim de transmitir de forma autêntica os sentimentos e emoções suscitados pela obra. Além disso, no percurso das leituras das histórias foram destacadas algumas práticas, tais como: evitar descrições excessivamente detalhadas, explorar as nuances da voz, e fazer pausas estratégicas durante a narração.

Os livros destinados ao público infantil desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na formação das crianças. Bettelheim (2016), aborda sobre a importância de se narrar uma história de forma cativante, capaz de estimular a curiosidade infantil e, especialmente, estar conforme as suas ansiedades e aspirações, auxiliando-as a reconhecer e superar suas dificuldades. É relevante destacar que nem todas as obras direcionadas às crianças proporcionam uma gama abrangente de benefícios, pois algumas são concebidas com o objetivo primário de entreter, embora possam ainda transmitir algum conhecimento. Portanto, é essencial que os contadores de histórias tenham um conhecimento prévio do conteúdo dos livros infantis, a fim de selecioná-los e utilizá-los de maneira congruente com os objetivos educativos almejados.

Durante a experiência em que narramos os livros para as crianças as pausas durante a leitura foram preenchidas por comentários sobre alguns pontos importantes que chamaram a atenção das crianças, sem que fosse necessário utilizar estratégias mais precisas para alcançar tal interação. No entanto, é essencial que o contador de histórias encoraje essa participação, uma vez que tais diálogos em torno da narrativa auxiliam as crianças a expressarem suas percepções e a considerarem análises diversas das suas próprias, promovendo uma compreensão de que cada indivíduo possui uma visão única sobre personagens, eventos ou qualquer outro aspecto narrativo.

A necessidade de elaborar um projeto sobre este tema surge do entendimento de que a prática da contação de histórias deve ser central na experiência infantil, dado que seu impacto transcende o mero entretenimento, constituindo-se como um instrumento educacional

eficaz e indispensável que merece ser enfatizado e implementado especialmente em contextos de planejamentos pedagógicos.

É recomendável que a prática de contar histórias para crianças seja iniciada consideravelmente antes de seu ingresso na educação formal. Desenvolver habilidades criativas assume uma importância central em suas trajetórias, e a técnica de narração de histórias emerge como uma ferramenta indispensável nesse processo, uma vez que propicia e incentiva a imaginação e a criatividade das crianças. Atrelado a isso, este artigo visa estimular a leitura na educação infantil, contribuindo assim para a formação de leitores críticos e engajados, além de propor a estimular a imaginação e a criatividade das crianças por meio das histórias contadas, incentivar a interação dos alunos durante a contação de histórias e desenvolver atos de empatia entre os alunos, através das situações vivenciadas pelos personagens das histórias.

No que se refere aos aspectos metodológicos, realizamos uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Adotou-se uma abordagem teórico-prática em relação à prática da Contação de Histórias e sua relevância, assim como às técnicas essenciais a serem empregadas, as quais são consideradas indispensáveis ao narrar uma história para crianças e jovens. Além disso, descreveu-se a aplicação prática dessas técnicas durante a execução do projeto.

Na presente seção introdutória deste artigo, apresenta-se uma visão geral do conteúdo subsequente. Na segunda seção, aborda-se questões teóricas pertinentes à literatura infantojuvenil. Posteriormente, na terceira seção, analisaremos os benefícios inerentes à prática da contação de histórias para o público infantil. A quarta seção é apresentado os dados da pesquisa os quais são contextualizados e discutidos. Na quinta e última seção, mostra-se as considerações finais do estudo. Voltemos nossa atenção para o próximo tópico deste estudo que versará sobre o universo da literatura infantojuvenil.

## **2 LITERATURA INFANTOJUVENIL**

A literatura infantojuvenil, conceitualmente direcionada para crianças e adolescentes, ultrapassa limitações etárias, uma vez que seu escopo abarca narrativas diversificadas e uma linguagem acessível, tornando-a apreciada por um amplo público de leitores. Embora a preocupação em criar obras especificamente para o público infantojuvenil tenha surgido nos séculos XVII e XVIII, foi somente no século XIX que este gênero literário começou a se consolidar, especialmente no contexto brasileiro. No cenário nacional, figuras como Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ziraldo e Maria Machado são

frequentemente destacadas como expoentes da literatura infantojuvenil, embora haja outros autores relevantes neste domínio.

Com a popularização das plataformas de mídia social, através da análise de redes sociais digitais como, TikTok, Instagram, Facebook e, principalmente o Twitter, observa-se um número significativo de jovens que se limitam a uma compreensão superficial dos textos que abordam, sem uma análise contextual mais profunda. Isso resulta na incapacidade de compreender diálogos verbais sem interpretações errôneas, contribuindo assim para a propagação de desinformação e rumores. Em uma busca para reverter isso, enxergamos como uma opção a ação de incentivar que as pessoas procurem cultivar o hábito da leitura desde a infância na busca de proporcionar à criança um desenvolvimento intelectual que a capacita a interpretar textos, compreender mensagens e se comunicar de maneira eloquente na sociedade. Os benefícios de longo prazo da leitura são incalculáveis. A literatura voltada para crianças e adolescentes é um recurso valioso que enfrenta desafios, conforme salientado por David:

O que acontece é que a literatura infantojuvenil perdeu o interesse social, onde a moral da história auxiliaria no desenvolvimento da personalidade daquele leitor, interpretando entre o bem e o mal, o certo e o errado. Atualmente existem muitos livros sem qualidade no mercado, e que são oferecidos ao público infanto-juvenil através de marketing, que despertam o interesse pela publicidade que envolve aquele livro. Não pelo seu conteúdo. (2016, p. 73-74).

Na contemporaneidade, a literatura infantojuvenil requer reenquadramento tanto do ponto de vista mercadológico quanto pedagógico. No entanto, é importante ressaltar que ela não está em vias de ser perdida. É evidente a existência de numerosas obras desse gênero que continuam a cativar o interesse dos jovens leitores, mesmo após anos de seu lançamento e auge de sucesso, caracterizadas por sua criatividade literária e valor estético. No contexto brasileiro, destacam-se exemplares como “O Gênio do Crime”, de João Carlos Marinho, “Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, “Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga, entre outros. A disponibilidade dessas obras em formato multimídia tem ampliado seu alcance, tornando-as mais acessíveis, especialmente para crianças que possuem acesso à internet.

No entanto, é importante ressaltar que o acesso às versões físicas continua a ser essencial em seu cotidiano. Para promover o hábito da leitura entre as crianças, é crucial o incentivo por parte de seus cuidadores, os quais, se necessário, devem empregar estratégias para despertar seu interesse por esse universo literário. Embora as crianças e jovens em idade escolar possam contar com o apoio de professores que os orientam para a literatura, o suporte familiar desempenha um papel fundamental.

A literatura infantojuvenil possui obras diversas, tanto em gênero quanto em estilo, portanto, sempre haverá algumas com particularidades que atenderão aos critérios

independentemente do indivíduo. É interessante apresentar às crianças e adolescentes obras que abordem temas importantes, como a educação emocional, que os ajudarão a gerir melhor as suas emoções, contribuindo para a sua saúde mental, ou aquelas que trabalham questões como maturidade, tolerância, empatia, reflexão interna e externa, que trazem inclusão e representatividade.

O contato de crianças e jovens com obras desse gênero não deve ser introduzido a eles levianamente, como se esse tipo de literatura nada mais fosse do que material didático, “[...] frequentemente o texto literário é colocado em perspectiva admoestatória, tomado como narrativa de caráter moralizante ou, mais grave ainda, como pretexto para o ensino de questões de gramática e de produção textual” (Alós; Cargnelutti, 2021, p. 32). Embora alguns textos possam conter elementos moralizantes, é essencial reconhecer a ampla diversidade e complexidade da literatura, que transcende simples lições ou ensinamentos. A literatura proporciona uma visão profunda da condição humana, abordando temas universais como amor, perda, esperança e redenção. Limitá-la a um mero instrumento educacional é subestimar sua habilidade de inspirar, questionar e incitar reflexões profundas sobre a vida e o mundo ao nosso redor.

A literatura infantojuvenil mantém uma conexão intrínseca com a prática de contação de histórias. Ao abordar essa prática, é imprescindível considerar tanto o público infantil quanto o adolescente, pois ambos os grupos etários apresentam necessidades distintas, porém igualmente relevantes, em relação ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Dado este cenário, é sobre contação de histórias que trataremos na seção a seguir.

### **3 BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS**

Contar histórias é uma prática enraizada na antiguidade, carregando um imenso valor cultural que atravessa fronteiras. No Brasil, suas origens remontam às tradições indígenas e às influências africanas, sendo moldadas também pela colonização europeia, que deixou sua marca ao introduzir a escrita no país.

A preservação e revitalização do legado dessa forma de arte contribui significativamente para a perpetuação de uma tradição cultural exuberante e pode ser empreendida por diversos tipos de indivíduos e em variados contextos. Além de desempenhar um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e jovens, essa prática pode ser realizada por meio de diferentes modalidades, como a narrativa oral, o uso de livros, fantoches, entre outras. Tal atividade estabelece um vínculo afetivo entre o contador e o

ouvinte, criando um ambiente propício para interação e companheirismo. Através das histórias, as crianças adquirem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor, aprimoram suas habilidades auditivas e linguísticas, fortalecem a memória, e exercitam a capacidade de concentração e interpretação. Em relação à arte de contar histórias, Cavalcanti (2002) destaca que:

[...] Contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério. (Cavalcanti, 2002, p. 83).

A narração de histórias emerge como uma ferramenta eficaz na abordagem de questões complexas e sensíveis junto ao público infantojuvenil, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda e habilidades para lidar com emoções desafiadoras. Além disso, esta prática tem o potencial de estimular a capacidade de resolução de problemas, ao mesmo tempo em que transmite importantes lições sobre ética, respeito à diversidade, coragem, amizade e superação, desde que sejam selecionadas obras alinhadas a tais propósitos. No âmbito educacional, a integração da contação de histórias como recurso pedagógico tem ganhado destaque, uma vez que contribui para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, dinamizando as atividades relacionadas à leitura e escrita.

O ato de contar histórias, ao longo do tempo, tem ganhado inúmeras conotações, tendo sido o entretenimento, a distração, uma das que mais perdurou e que ainda está associada, muitas vezes, ao ato de ler. Contudo, no presente século, a figura do contador de histórias tem ressurgido estando associada também ao âmbito educacional e seus respectivos desdobramentos no desenvolvimento da criança (Albano, 2018, p. 67).

Na contemporaneidade é incontestável o papel crucial desempenhado pela contação de histórias na ampliação dos aspectos linguísticos, como escrita e oralidade. “A criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento” (Coelho, 2001, p. 26). É notório que ao serem expostos a narrativas, os indivíduos têm acesso a um vocabulário diversificado e desenvolvem naturalmente familiaridade com as estruturas gramaticais complexas de sua língua materna, o que impacta significativamente o desenvolvimento da comunicação e da alfabetização em crianças e jovens. Para otimizar os resultados, é recomendável envolver o espectador não apenas como ouvinte, mas também como mediador, promovendo a prática da pronúncia e da entonação, levando em consideração as preferências e interesses culturais de cada indivíduo na seleção das histórias, visando tornar a experiência agradável e enriquecedora.

É inegável que as tecnologias digitais tem impactado praticamente todos os aspectos da vida, e a prática da narração de histórias não é uma exceção. Diversas ferramentas digitais foram desenvolvidas para integrar essa prática, como é o caso do YouTube, que oferece uma variedade de vídeos de contação de histórias. Como exemplo, destacam-se os canais “Cia. Lúdica TV”, que apresenta leituras e encenações de livros infantis, e “LeiturasUrbanas”, que narra contos voltados para o público jovem. A plataforma abriga uma ampla gama de vídeos com narrativas em diversos idiomas, buscando promover a acessibilidade de forma universal e igualitária. No entanto, é importante ressaltar que esta acessibilidade pode ser limitada devido às restrições econômicas de determinados públicos, que podem não ter acesso aos recursos tecnológicos necessários para usufruir plenamente dessas oportunidades.

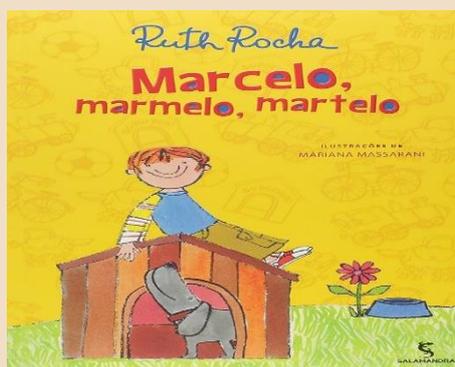
A tradição oral continua a fomentar o desenvolvimento de leitores destacados, contribuindo para a formação de crianças conscientes de si mesmas, bem como para a apreciação da diversidade cultural e racial que as envolve, reforçando a importância do respeito mútuo, independentemente das diferenças. Narrar histórias sobrepasa a mera atividade de apresentar ou escutar um enredo, trata-se de experiências que enriquecem a mente, promovendo o avanço de nossa cognição, bem como o desenvolvimento emocional e social.

A implementação de projetos dedicados à contação de histórias desempenha uma função fundamental no âmbito educacional, proporcionando uma variedade de vantagens para o progresso de crianças e adolescentes. Esses benefícios serão discutidos com mais detalhes no próximo tópico.

#### **4 APLICAÇÃO DO PROJETO**

Durante a implementação do projeto, foi selecionada a obra “Marcelo, Marmelo, Martelo”, da renomada autora Ruth Rocha, para ser utilizada no primeiro dia de atividades. Este livro é reconhecido como uma das obras mais significativas da literatura infantil brasileira, tendo sido publicado em 1976 pela editora Salamandra e contando com mais de 55 edições desde então, sendo amplamente adotado nas escolas de todo o país. A autora recebeu o prestigioso Prêmio Jabuti em oito ocasiões, um reconhecimento de destaque na área literária.

Figura 01: Capa do livro Marcelo, Marmelo, Martelo



Fonte: Google Imagens (2023)

A escolha de trabalhar com esta obra com as crianças é justificada pela sua abordagem clara e criativa da diversidade linguística, inclusão das diferenças e valorização da individualidade. Além disso, o livro promove a reflexão sobre a importância da comunicação, do respeito às particularidades individuais e da convivência pacífica em um ambiente variado. Ao explorar esses temas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades de empatia, compreensão e apreciação da diversidade cultural e linguística. Por meio das aventuras de Marcelo, primeiro personagem apresentado no livro, as pessoas aprendem sobre a riqueza das diferenças e a importância de respeitar e celebrar as diversidades em todas as suas formas.

Antes de iniciar a narração da obra “Marcelo, Marmelo, Martelo”, estabelecemos uma breve interação com os estudantes, visando proporcionar-lhes um ambiente acolhedor e confortável, com o intuito de minimizar qualquer sensação de intimidação ou timidez diante da nossa presença. Durante esse momento, promovemos uma troca de diálogo entre ambas as partes, buscando criar um espaço de aproximação e confiança mútua. Posteriormente, conduzimos uma série de questionamentos de forma leve e espontânea, como por exemplo, se os alunos já tinham conhecimento sobre o autor ou a obra em questão. Procedemos então com algumas perguntas adicionais, das quais obtivemos o retorno de que entre os nove alunos presentes, com idades entre sete e oito anos, apenas três demonstravam habilidades de leitura, enquanto somente cinco admitiram ter interesse em histórias. Os demais alunos revelaram preferência por atividades lúdicas, embora demonstrassem entusiasmo em relação à perspectiva de ouvir as histórias que iríamos compartilhar.

Na obra “Marcelo, Marmelo, Martelo”, destaca-se uma linguagem acessível e concisa, aliada a valiosas lições transmitidas por meio da trajetória dos personagens Marcelo, Teresinha, Gabriela e Carola, o que foi o principal critério para a sua seleção. Anteriormente à sua aplicação, já tínhamos familiaridade com o conteúdo do livro, permitindo-nos a memorização de determinados trechos. Tal habilidade é destacada como relevante por Fanny

Abramovich, autora cujas orientações foram seguidas como referência, conforme descrito em seu livro “Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices”, especificamente no capítulo 21, intitulado “Como aproveitar o texto”.

Considerando um dos três objetivos delineados no âmbito do projeto, o qual se propunha a “incentivar a interação dos alunos durante a contação de histórias”, implementamos uma prática inicial antes mesmo do início da leitura. Distribuímos aos alunos folhetos ilustrados com os personagens da história em questão.

Nessa etapa, realizamos observações lúdicas sobre a aparência dos protagonistas e das cenas, com o intuito de encorajar as crianças a compartilharem suas impressões, criando assim momentos interativos conforme planejado. Em seguida, diante da tranquilidade estabelecida após o frenesi que se instaurou, começamos a narração de forma simples, mantendo uma entonação apropriada à narrativa. Essa abordagem contribuiu para dar vida aos personagens e eventos, utilizando expressões faciais e gestos corporais para transmitir de maneira eficaz as emoções, sentimentos e conflitos presentes na obra. Além disso, variamos o tom, o volume e a velocidade da voz conforme necessário, adaptando a linguagem e o conteúdo à audiência-alvo.

Figura 02: Registro da turma



Fonte: arquivo pessoas das autoras (2023)

Durante o decorrer da narração, mesmo observando que os alunos demonstraram um alto nível de interatividade sem a necessidade de estímulo adicional, encorajamos ativamente a participação dos estudantes. Fizemos isso por meio de comentários sobre cenas específicas, lançando questionamentos como: “Você se identifica com essa situação?”, e outras atitudes semelhantes. Tal abordagem estava em concordância com nosso outro objetivo, “explorar os temas emocionais e os desafios enfrentados pelos personagens das histórias”, com

o propósito de atrair os alunos, promover envolvimento, identificação e empatia, além de enriquecer o processo de autoconhecimento dos ouvintes.

Os alunos constantemente interrompem a narrativa para fazer indagações, comentários e contextualizações. Diante desse cenário, reconhecemos a importância da versatilidade, uma vez que as interrupções durante a contação de histórias são inevitáveis. Nesse contexto, é essencial estar preparado para lidar com tais situações e, se necessário, adaptar a narrativa conforme a reação do público. Portanto, a criatividade é fundamental nesse processo, permitindo que o narrador se desprenda do nervosismo e mantenha o fluxo da história, garantindo uma experiência agradável e envolvente para os participantes.

O narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir a situação como se fosse um virtuoso que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema. (Abramovich, 2009, p. 20).

Ao término da narração, reservamos um momento para que os alunos pudessem expressar suas reflexões sobre a história. Esta ação foi realizada, com base na perspectiva vista na obra Marcelo, Marmelo, Martelo, de Ruth Rocha na qual a autora nos deixa a lição de que as crianças devem ser encorajadas a manifestarem suas opiniões, indagações e participarem ativamente na tomada de decisões e atitudes do seu cotidiano. Após ouvi-los com atenção, sem desconsiderar suas contribuições devido a interpretações equivocadas, procedemos a discutir a moral da narrativa. Este debate visou estimular a reflexão crítica, promovendo um envolvimento emocional genuíno e favorecendo o crescimento pessoal de cada indivíduo.

No segundo dia de implementação do projeto, foi adotado o livro “Meu Quintal”, de autoria de Ana Neila Torquato, uma escritora que já publicou dez obras, sendo nove delas voltadas ao público infantil. Atualmente, a autora integra o grupo TRIcontando<sup>1</sup> especializado em contação de histórias, e desempenha funções como professora, mediadora de leitura e contadora de histórias em uma biblioteca escolar e comunitária vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Durante a exploração deste livro com as crianças, foram abordados temas como amizade, imaginação, descoberta do ambiente exterior e a relevância do contato com a natureza.

---

<sup>1</sup> Tricontando é um grupo que trabalha para criar espaços acolhedores e seguros para pessoas de diferentes origens, e se empenha em promover a conscientização sobre questões sociais.

Figura 03: Capa do livro Meu Quintal



Fonte: Google Imagens (2023)

Este material literário estimula a criatividade e o interesse por atividades ao ar livre, fomentando uma conexão positiva com o meio ambiente. Ademais, o livro pode servir como ponto de partida para debates sobre preservação ambiental, sustentabilidade e responsabilidade na utilização dos espaços naturais. Ao explorar esses assuntos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua consciência ecológica, fortalecer seus laços emocionais com a natureza e compreender a importância da preservação ambiental para as futuras gerações.

No que diz respeito à narrativa da obra “Meu Quintal”, procedemos inicialmente com uma investigação junto aos estudantes para determinar se possuíam alguma familiaridade prévia com o autor ou a obra em pauta, o que foi negado por eles. Quanto às técnicas de narração empregadas, optamos por aquelas utilizadas durante a narração do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, tanto no início, quanto no desenvolvimento e na conclusão da narrativa.

Em “Meu Quintal”, Ana Neila Torquato relata que algumas das ilustrações presentes em seu livro foram concebidas pela imaginação criativa de crianças participantes do projeto pedagógico intitulado “Plenarilha da Educação Infantil”. Um dos objetivos que buscávamos alcançar era o estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos, um aspecto que foi colocado em prática ao longo das apresentações.

O livro “Meu Quintal” nos proporcionou diversas ideias para atingir esse propósito, assim como a personagem “professorinha” do referido livro, que questionava seus alunos sobre os lugares onde gostariam de estar. De maneira análoga, apresentamos essa mesma pergunta às crianças e incentivamos que elas desenhassem tais lugares, com o intuito de fomentar sua criatividade e habilidades artísticas. Esta prática não apenas promove uma forma de expressão individual, mas também auxilia no desenvolvimento da imaginação e na apreciação pela arte. Ao recebermos as ilustrações, expressamos sinceros elogios, pois o reconhecimento, para a

criança, pode instigar um senso de dever cumprido e aumentar sua confiança para expressar suas criatividade sem receio.

A utilização de ilustrações é essencial e vantajosa na condução de atividades de leitura com crianças e jovens. Este recurso desempenha papéis cruciais, permitindo a identificação emocional ao retratar visualmente expressões faciais, gestos e cenários que refletem as emoções dos personagens, e auxilia na compreensão das próprias emoções dos indivíduos porque permite que eles identifiquem e relacionem essas emoções com suas próprias experiências emocionais. Ademais, ele enriquece as experiências de leitura e fortalece as habilidades cognitivas dos leitores em desenvolvimento.

Abramovich (2009), destaca a relevância de analisar cuidadosamente as ilustrações dos personagens, a fim de evitar a perpetuação de estigmas e estereótipos. Como a autora salienta, os preconceitos podem ser transmitidos não apenas por meio de palavras, mas também por imagens. No âmbito educacional, a alfabetização visual não deve ser subestimada, pois a capacidade de compreender e interpretar imagens é tão crucial quanto a habilidade de ler texto, uma vez que esses dois elementos frequentemente dialogam entre si. Incorporar elementos lúdicos e fantásticos ao contar uma história para crianças nunca é exagero, assim como criar cenários temáticos é igualmente importante. Utilizar recursos visuais e sonoros causa uma experiência multissensorial, e isso pode aproximar ainda mais a criança da história. Com esta seção sobre a aplicação do projeto, passemos ao nosso último capítulo que apresenta as considerações finais sobre deste estudo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, relatamos sobre a aplicação do projeto “A Magia da Contação de Histórias”, com alunos do segundo ano do ensino fundamental, no qual narramos as obras “Meu Quintal” de Ana Neila Torquato e “Marcelo, Marmelo, Martelo”, da Ruth Rocha. Expusemos as técnicas que utilizamos e que são essenciais no momento da contação de histórias, conforme Abramovich (2009) e outras bases teóricas.

Como evidenciado, a arte da contação de histórias representa um poderoso instrumento na promoção da leitura na educação infantil. Ao mergulhar os pequenos em mundos imaginários, cultivamos não apenas o amor pelos livros, mas também habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento pleno. Portanto, é desejável que educadores e pais reconheçam e valorizem o papel transformador dessa prática, investindo tempo e organização para integrá-la de forma significativa no ambiente escolar e em seus lares.

Com esta atitude, alimenta-se não apenas a mente das crianças, mas há uma contribuição, uma sociedade futura mais criativa, empática e resiliente e que cultivará o ato de ler para si e para os outros.

A ausência da contação de histórias nas escolas pode ocasionar a perda de uma oportunidade valiosa de cultivar o amor pela leitura e enriquecer a experiência educacional dos alunos. É imprescindível buscar a valorização da contação de histórias. Além disso, é crucial priorizar as necessidades das pessoas com deficiência intelectual e dos grupos minoritários que enfrentam discriminação, sem criar ambientes que restrinjam sua experiência de aprendizado satisfatório. No entanto, é preciso reconhecer que criticar a postura das escolas públicas diante do retrocesso educacional torna-se difícil quando essas instituições enfrentam numerosas fragilidades e necessidades desconsideradas pelo governo, que é uma das estruturas de apoio e deve ser constantemente responsabilizada.

O projeto em questão evidencia a relevância da inclusão da prática de contação de histórias no ambiente escolar contemporâneo, dada sua capacidade de promover a aquisição de conhecimentos duradouros. Além de fortalecer habilidades interpessoais e instigar nas crianças o hábito da leitura, a narrativa oral de textos literários também contribui para a compreensão das estruturas linguísticas, equiparando-se em importância aos materiais impressos manuseados pelo leitor.

A confirmação do apreço dos alunos por ouvir as histórias contadas durante a execução do projeto foi visível. As crianças expressaram sua gratidão pela nossa presença e mediação, sugerindo inclusive um possível retorno para novas sessões de contação de histórias no futuro. Ao concluir o projeto e constatar que os objetivos delineados foram alcançados, conforme detalhado ao longo do artigo, isso não apenas revitaliza a motivação, mas também instiga a buscar novos desafios, conquistas futuras e novos projetos, pois a narração de histórias para as crianças não pode acabar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009. p. 40.

ALÓS, A. P.; CARGNELUTTI, C. M. **Literatura Infantojuvenil**. Rio Grande do Sul: Santa Maria, 2021. p. 32.

ALBANO, Ronaldo. **Interação educador-criança na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa-PB**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

DAVID, Ricardo Santos. **Literatura infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características**. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. Cadernos discursivos, Catalão-GO, v. 1 n. 1, p. 73-74, 2016. (ISSN 2317-1006 – online).

## TIA NASTÁCIA E A COZINHA DA DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE DO RACISMO EM *REINAÇÕES DE NARIZINHO* DE MONTEIRO LOBATO

Francisco das Chagas dos Santos<sup>1</sup>

Elijames dos Santos Moraes<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa tem por objetivo analisar as manifestações racistas inerentes à construção da personagem Tia Nastácia, em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Diante disso, apontamos alguns questionamentos sobre a complexa interligação entre a construção da personagem Tia Nastácia, que era constantemente adjetivada de forma negativa e pela sua cor, e às questões de racismo na literatura. Assim, por meio dessa leitura, procuramos contribuir para a discussão contemporânea, no que se refere à representação racial e à investigação desse tema nas narrativas literárias. Nesse sentido, far-se-á uma reflexão sobre as passagens dessa obra de Monteiro Lobato, tomando como foco os elementos que possuem uma conotação racista e que estereotipam Tia Nastácia. Para o embasamento teórico desta pesquisa, recorreu-se aos estudos de Almeida (2018; 2019), Ribeiro (2019), teóricos que apresentam em suas obras consolidadas pesquisas sobre o racismo estrutural, discriminação racial e outras vertentes dessa forma de discriminação; para entendermos melhor o papel da personagem de ficção nos respaldamos em Candido (2009).

**Palavras-chave:** Reinações de Narizinho. Racismo. Desigualdade. Tia Nastácia.

### 1 INTRODUÇÃO

A Literatura Brasileira é um campo vasto e diversificado que reflete a riqueza cultural e histórica do país. Nesse contexto, Monteiro Lobato emerge como uma figura proeminente, notável por sua contribuição à literatura infantojuvenil e seu impacto duradouro na Literatura Brasileira. No entanto, sua obra tem sido cada vez mais criticada devido à forma como incorpora palavras e expressões consideradas racistas e, em muitos casos, apresenta termos pejorativos e depreciativos para descrever suas personagens, como Tia Nastácia. Essas

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Universidade Estadual do Maranhão, e-mail: [franciscodossantoa54@gmail.com](mailto:franciscodossantoa54@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta I – Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Letras: Estudos Literários; [elijamessantos@professor.uema.br](mailto:elijamessantos@professor.uema.br);

representações, apesar de serem depreciativas, empreendem uma perspectiva racista que ao longo dos séculos tem sido justificada como uma forma estrutural da sociedade.

A obra literária *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, apesar de ser celebrada por sua imaginação e narrativa encantadora, nos convida a uma reflexão profunda sobre a presença do racismo, um sabor amargo que permeia a construção da personagem Tia Nastácia.

Neste contexto, o presente estudo busca desvendar as nuances desse elemento, destacando-o como um fio condutor na caracterização da personagem.

Diante disso, questionamos como se apresentam os estereótipos raciais quando na caracterização da personagem? O que há nessa narrativa de Monteiro Lobato, que nos desafia na investigação de representações que contribuem para a perpetuação de narrativas preconceituosas? Em busca desse entendimento estabelecemos como objetivo principal, analisar as manifestações racistas inerentes à construção da personagem Tia Nastácia, em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Nesse sentido, examinaremos de que forma as ações e falas dos demais personagens na trama colaboram para a formação desses estereótipos raciais em relação a Tia Nastácia, compreendendo o impacto dessa construção na tessitura mais ampla da obra.

O racismo e a desigualdade são pontos relevantes para a discussão no campo social, político, bem como da literatura. Desse modo, as personagens das narrativas, a exemplo de Tia Nastácia, representam entre outras questões o ponto chave para a análise proposta, uma vez que sua caracterização e representação estão ligadas aos estereótipos étnico-raciais presentes na Literatura Brasileira. Assim, para alcançarmos o objeto proposto, norteamos este estudo em Almeida (2018; 2019) Ribeiro (2019), Hall (2016), além de pesquisas que tratam da formação do personagem de ficção, como a de Candido (2009).

## **2 TIA NASTÁCIA E OS ESTERÉOTIPOS DA NARRATIVA**

A literatura desempenha um papel significativo na análise das representações sociais, e um exemplo disso é a obra de Monteiro Lobato. Suas criações literárias, como o universo encantado de *Reinações de Narizinho* (2019), oferecem uma lente para compreender as representações raciais presentes na sociedade da época. Por meio da personagem Tia Nastácia é possível compreender como a literatura pode ser uma mola propulsora na construção e disseminação de estereótipos raciais no que se refere a construção da personagem. A manifestação do fenômeno da estereotipagem em uma sociedade onde um grupo detém

hegemonia frequentemente se configura como um mecanismo de construção de uma imagem depreciativa dos demais grupos considerados socialmente inferiores.

Portanto, esses estereótipos atribuídos às personagens, exercem uma influência significativa em nossa sociedade, gerando um conjunto de significados que moldam nossa percepção do mundo. A prática da estereotipagem, conforme discutida por Hall (2016), consiste na produção desses significados. Eles impactam nosso julgamento sobre o caráter de uma pessoa e se devemos confiar ou desconfiar delas. Por exemplo, é comum associar certos comportamentos criminosos a pessoas negras, o que resulta em uma redução simplista das características de todo o grupo social ao qual pertencem. Isso pode levar a uma visão distorcida e injusta das pessoas pertencentes a esse grupo, como no ambiente de trabalho.

O autor pontua ainda sobre os efeitos resultante dessa estereotipagem, veja:

[...] os efeitos essencialistas, reducionistas e naturalizadores da estereotipagem, que reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza (Hall, 2016, p.190).

Nesse contexto, o autor enfatiza a natureza preocupante dos estereótipos ao destacar sua propensão para reduzir de forma simplista e essencialista a complexidade da identidade humana. Tal reducionismo não apenas distorce a realidade, mas também perpetua visões estigmatizantes e prejudiciais sobre grupos sociais específicos, prejudicando assim a compreensão por completa e inclusiva da diversidade humana.

Ainda segundo Hall, “a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder.” (Hall, 2016, p.190). Em suas palavras o autor sugere que a estereotipagem é mais prevalente em contextos onde há grandes disparidades de poder. Essas desigualdades podem criar condições propícias para a perpetuação e a intensificação de estereótipos, pois aqueles que detêm o poder têm maior influência na definição e na disseminação de narrativas sociais. Como resultado, os grupos marginalizados ou subalternizados muitas vezes são alvo de estereotipagem, enquanto os grupos dominantes podem utilizar esses estereótipos para justificar e manter sua posição de poder.

A literatura de uma determinada época reflete as normas e valores sociais prevalentes, muitas vezes perpetuando estereótipos que reforçam as desigualdades existentes. A personagem Tia Nastácia, com suas características de subserviência e estigmatização, é um exemplo de como as narrativas literárias podem espelhar e reforçar preconceitos raciais. A representação de figuras negras em posições de inferioridade não apenas ecoa as estruturas sociais vigentes, mas também contribui para a perpetuação de tais estruturas, ao naturalizar e

justificar essas desigualdades. Assim, a análise dessas representações literárias é crucial para compreender como os estereótipos raciais são construídos e mantidos ao longo do tempo.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir a respeito do fenômeno do racismo como uma questão intrínseca às dinâmicas sociais e que reverbera às páginas do texto literário. Ao explorar as narrativas, torna-se evidente que a literatura, longe de ser um mero reflexo, desempenha um papel ativo na formação humana. Nesse contexto, a obra de Monteiro Lobato oferece uma lente para compreender as representações raciais, destacando como a literatura pode influenciar a construção de estereótipos tal qual é exemplificado por meio da personagem Tia Nastácia, de *Reinações de Narizinho* (2019).

Ao falar sobre o racismo, Almeida (2018), diz que se trata de uma manifestação sistemática de discriminação baseada na raça, que resulta em práticas, conscientes ou inconscientes, levando a vantagens ou desvantagens para indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual estão associados. Nesse sentido, a fala do autor lança luz sobre a complexidade do racismo, indo além de atitudes individuais para abordar suas raízes sistêmicas e impactos estruturais. Sublinha a importância de reconhecer as disparidades ligadas à raça e a diversidade de formas que o racismo pode assumir, consciente ou inconscientemente.

Abordando ainda sobre o racismo, Almeida (2019), explora três categorias relacionadas à raça. O autor aborda os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação racial como distintos, sugerindo uma reflexão sobre cada um. Embora nosso trabalho não se dedique à análise isolada desses conceitos, optamos por direcionar nossa atenção ao racismo, considerando-o como um processo estrutural predominante em nosso debate na própria construção do corpus em análise.

Ao falar sobre o racismo, Ribeiro (2019), diz que é necessário fazer antes um debate sobre esse pensamento estrutural, pois só assim será possível compreender como o sistema vem por toda a história beneficiando a população branca, ao passo que a negra, não teve acesso aos seus direitos básicos.

Retomando a concepção de racismo proposta por Almeida (2019), o autor destaca três abordagens diferentes: a institucional, a estrutural e a individualista. Como mencionado anteriormente, o nosso foco recai sobre a abordagem estrutural. Ao falar sobre esta abordagem Almeida (2019), diz que além de estrutural ele também é um processo histórico, vejamos:

Por ser um processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social, de tal sorte, quanto ao processo histórico também podemos dizer que o racismo se manifesta. (Almeida, 2019, p.162).

Assim, o racismo estrutural não depende de intenções pessoais, mas sim das próprias normas e sistemas que moldam oportunidades desiguais em áreas como educação, habitação e justiça. É chamado por ser um sistema de desigualdade enraizado nas estruturas sociais e instituições, que perpetua disparidades raciais através de práticas e políticas que favorecem historicamente um grupo em detrimento de outros.

Lobato é indiscutivelmente uma figura marcante na história da Literatura Infanto Juvenil no Brasil, deixando um legado gigantesco na literatura. “É necessário renovar os olhares com que se veem as delicadas relações que o escritor estabelece na literatura, em relação à presença do valor negro na sociedade brasileira” (Castilho, 2004. p. 108).

Segundo Castilho, Lobato foi responsável também por obras infantis, que de forma mais escancarada, trouxeram em sua escrita a representação estereotipada e racista em suas obras. Seus personagens eram frequentemente retratados como animais selvagens ou excessivamente submisso. Tia Anastácia, figura central dessa questão, era analfabeta e referida como “a negra de estimação”, perpetuando uma imagem de subalternidade.

Ao analisar a personagem, compreendemos que ela não é apenas uma representação simplista do real, mas sim um produto dos detalhes habilmente selecionados pelo autor. Isso nos leva a questionar não apenas a sua construção, mas também as dinâmicas sociais e as atitudes presentes na sociedade da época. Tia Anastácia serve, portanto, como um ponto de partida para discussões sobre representatividade, preconceito e as complexidades da narrativa ficcional de Lobato.

A interpretação que faz das personagens em uma obra literária é fortemente influenciada pelo autor, já que são suas escolhas de caracterização e tipificação que moldam a percepção do leitor. No caso de Tia Nastácia, sua representação pode ser vista de forma negativa, pois é reiteradamente retratada de maneira negativa. Essa caracterização perpetua estereótipos prejudiciais e reforça uma imagem de subalternidade, influenciando diretamente na maneira como os leitores a enxergam. Além do mais, o ambiente e o tempo em que Tia Nastácia está inserida também contribuem para essa interpretação negativa, refletindo a mentalidade e as injustiças sociais da época.

Ao falar sobre a personagem de ficção, Antônio Cândido discute o papel crucial das personagens no romance, destacando-as como entidades ficcionais que dão vida aos enredos e expressam os valores e significados subjacentes à obra. Ele enfatiza a importância do pacto ficcional entre obra e leitor para uma leitura eficaz, embora critique a ideia de que as personagens são independentes das realidades que as cercam.

Segundo Cândido, as personagens são elementos fundamentais na arte do romance, mas só ganham pleno significado dentro do contexto em que estão inseridas. Para ele, bem como para Rosenfeld, as personagens representam seres fictícios fundamentais para a existência do romance como uma verdade existencial. Elas personificam uma relação complexa entre o real e o fictício, permitindo que o escritor estabeleça uma lógica interna para suas narrativas.

Monteiro Lobato, por exemplo, incorpora essa ideia em suas obras, especialmente ao retratar a personagem Tia Nastácia. Tia Nastácia é um elemento vital na série de livros do Sítio do Picapau Amarelo, representando uma voz que ecoa as experiências e os desafios enfrentados pela comunidade afro-brasileira. Sua presença na narrativa não apenas enriquece as histórias com sua complexidade, mas também comunica a "lídima verdade existencial" das realidades enfrentadas por pessoas negras no Brasil.

Tia Nastácia, como uma personagem ficcional, tornou-se uma representação que transcendeu as páginas do romance, constituindo um reflexo das complexidades das relações raciais e da luta contra o preconceito. Assim, Tia Nastácia exemplifica como as personagens podem ser mais do que simples entidades fictícias, tornando-se veículos poderosos para a comunicação da verdade existencial dentro da obra literária.

### **3 TIA NASTÁCIA: REPRESENTAÇÃO E CONTRUÇÃO DA PERSONAGEM**

Tia Nastácia, a cozinheira do Sítio do Picapau Amarelo, é retratada como uma mulher negra de educação limitada, negra, acima do peso e de lábios grandes. Ela era solícita, embora às vezes assustada e de educação limitada, desempenhando um papel fundamental no cuidado com os moradores do Sítio. Sua representação é um ponto de partida para reflexões mais profundas sobre as dinâmicas raciais presentes na obra de Monteiro Lobato. Tia Nastácia é frequentemente analisada sob uma ótica que a coloca em posição de subserviência e de forma insignificante perante aos demais moradores.

Ela era o Brasil vivo no contexto da história do sítio, era ela quem contava as histórias do folclore brasileiro com riqueza de detalhes. No entanto, as características na representação da personagem aconteciam de forma depreciativa e a colocava numa posição de inferioridade.

O ambiente em que Tia Nastácia está inserida, reflete uma dinâmica complexa de relações sociais e culturais. Embora seja retratado como um local idílico e cheio de fantasia, o Sítio também revela aspectos problemáticos relacionados à representação étnico-racial. A personagem, uma das poucas negras da história, é frequentemente retratada de forma pejorativa,

com ênfase em suas características físicas e sociais simplificadas. Seu papel como cozinheira e cuidadora, embora vital para a narrativa, muitas vezes a coloca em uma posição de submissão e servidão, reforçando estereótipos de pessoas negras como provedoras de trabalho braçal e de baixo status social.

A análise da personagem Tia Nastácia não deve se limitar apenas à sua representação visual e aos adjetivos usados para descrevê-la, mas também deve considerar como suas ações e diálogos reforçam a subordinação racial. A maneira como Tia Nastácia interage com outras personagens e como suas opiniões são frequentemente desconsideradas ou ridicularizadas é um reflexo direto das dinâmicas de poder e racismo estrutural da sociedade. Este tratamento diferencial nas relações interpessoais da narrativa ajuda a cristalizar a percepção de inferioridade e a naturalizar a segregação racial.

Além disso, o ambiente do Sítio do Picapau Amarelo muitas vezes carece de uma análise crítica das relações de poder e privilégio que moldam as interações entre os personagens. Isso se evidencia em um trecho retirado do livro *Memórias de Emília*:

Negra beçuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beirão todo: “Não tenho coragem... é sacrilégio...” Sacrilégio é esse nariz chato. (Lobato, 1936, p. 41).

De exposto, é possível constatar que a personagem Tia Nastácia era constantemente retratada na obra como subserviente e como uma negra de estimação. Essa afirmação é especialmente evidente em um trecho retirado do livro *Reinações de Narizinho*, quando o narrador explica sobre algumas das personagens que compõem aquele lugar, a casa do Sítio: “Na casa ainda existem duas pessoas — Tia Nastácia, **negra de estimação** que carregou Lúcia pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo”. (Lobato, 2019, p. 9. Grifo nosso).

É evidente que a expressão em destaque “negra de estimação”, evoca a submissa história das pessoas negras no contexto da escravidão. Pode-se notar que a personagem é vista como subalterna, cuja principal função é cuidar das crianças brancas da casa.

Ainda evidenciando a representação negativa a qual Lobato (2019) atribuía à Tia Nastácia, ao retratá-la de maneira pejorativa evidenciando seus traços de forma negativa, tal qual se observa no trecho: “Princesa que ainda leva palmada de dona benta e leva pitos da **negra beçuda!**” (Lobato, 2019, p. 51. Grifo nosso). A expressão selecionada é, nitidamente, carregada de conotações racistas e pejorativas. O uso do termo “negra beçuda” para se referir a personagem associa as características físicas das pessoas negras a aspectos negativos.

Tia Nastácia era constantemente adjetivada, de forma negativa, pela sua cor. A autor evidenciava isso através de diálogos de outros personagens ou mesmo para descrever determinadas situações, chegando a chamar as pedras do rio de “Tias Nastácias do rio”, fazendo referência à cor da pele de Nastácia:

Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras do limo, que Lúcia chama as “Tias Nastácias do rio”. (Lobato, 2019, p. 9).

Nota-se que a cor da personagem era na maior parte descrita de forma estigmatizada, Lobato através do diálogo de outros personagens, buscava sempre inferiorizar a personagem. Em “O Circo de Cavalinho”, capítulo do livro referido, ao apresentar os personagens ao circo, Narizinho diz: “Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, **por ser preta**”. (Lobato, 2019, p. 195. Grifo nosso). Ainda no episódio descrito acima, Dona Benta, personagem de pele clara, obviamente naquele contexto foi retratada da melhor forma possível, enquanto Tia Nastácia foi inferiorizada. Vejamos:

Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó, Dona Benta de Oliveira, sobrinha do famoso Cônego Agapito Encerrabodes de Oliveira, que já morreu. Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura. (Lobato, 2019, p. 195).

Pode-se observar que o autor não utilizou a cor para descrever os demais personagens. Por exemplo, Dona Benta é descrita pelo nome e sobrenome, enquanto Tia Nastácia é caracterizada por sua cor de pele. Além disso, é interessante notar que neste trecho há uma possível conexão com o movimento eugênico, que era apoiado pelo autor e seus amigos, como será exemplificado posteriormente neste trabalho. Isso fica evidente quando a personagem Narizinho afirma que se o príncipe beijasse Nastácia, ela se tornaria loira.

Além das descrições físicas e do papel subserviente que Tia Nastácia desempenha, é fundamental analisar como suas características são utilizadas para reforçar a inferioridade racial. A constante referência à sua cor de pele e os adjetivos pejorativos associados a ela são técnicas narrativas que sublinham sua posição de subalternidade. Essas técnicas literárias não apenas refletem, mas também reforçam as ideologias racistas da época, perpetuando a visão de que pessoas negras deveriam ocupar posições de servidão. Através dessas representações, a literatura de Monteiro Lobato contribui para a naturalização das hierarquias raciais e para a manutenção das desigualdades sociais.

Portanto, Lobato acredita que o caráter racial é um atributo que se forma ao longo de séculos e que o cruzamento racial perturba esse processo, tornando-o instável. O autor não apenas questiona a eficácia da estratégia, mas também aponta para as consequências negativas que, segundo ele, afetaram ambas as raças. A crítica de Lobato vai além do aspecto físico das raças, pois para o autor a fusão resultou na perda das "admiráveis qualidades físicas de selvagem" que ele atribui aos negros. Além disso, ele aponta para a deterioração do caráter dos brancos devido aos cruzamentos raciais.

Diante disso, é importante compreender como a literatura brasileira retratou a população negra que havia sido escravizada por mais de três séculos no país, e como os escritores negros brasileiros se apropriaram da literatura para reivindicar sua voz e identidade cultural, bem como para contestar as representações estereotipadas da população negra na literatura brasileira produzida por autores brancos.

Independentemente da posição adotada, é inegável que a obra de Lobato desempenhou um papel importante na construção da identidade nacional brasileira, especialmente no que diz respeito à valorização da cultura popular e da língua portuguesa. No entanto, é preciso reconhecer que essa obra também apresenta termos e expressões utilizados de formas depreciativas e pejorativas ao referir-se as personagens negras, como o faz na construção de Tia Nastácia.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar a obra de Monteiro Lobato, fica evidente que a representação da personagem Tia Nastácia é marcada por estereótipos raciais e expressões depreciativas. Portanto, a presença desses elementos levanta questões importantes sobre o papel da literatura na perpetuação de narrativas preconceituosas.

A identificação e exploração dos estereótipos raciais na caracterização de Tia Nastácia não apenas revelam a presença do racismo na obra, mas também destacam como a literatura pode influenciar a formação de perspectivas sociais. Sendo assim, a análise dos diálogos e ações dos demais personagens na trama contribuem para a compreensão do impacto cultural mais amplo da obra.

É notável que a relevância desse estudo transcende as páginas do livro, alcançando as discussões contemporâneas sobre representação racial na literatura e na sociedade. A escolha específica de Tia Nastácia como foco de investigação oferece uma perspectiva única para examinar as dinâmicas entre representação literária, estereótipos e questões étnico-raciais.

Logo, ao desvelar as complexidades envolvidas na construção da personagem, essa pesquisa buscou ampliar a visão a respeito dos debates acadêmicos sobre o tema em questão.

Sendo assim, vale destacar que a responsabilidade da literatura na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma narrativa mais inclusiva e consciente emerge como um ponto crucial neste contexto. Diante do exposto, este estudo procurou oferecer uma análise crítica da representação racial a partir do papel exercido pela personagem Tia Anastácia, de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Ademais, a discussão deixa o convite à uma reflexão sobre o papel da literatura na construção de identidades, contribuindo para uma sociedade mais diversa e consciente, para o diálogo acadêmico e para uma compreensão mais profunda das complexidades associadas à representação racial na literatura brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA., 2019.
- CASTILHO, Suely Dulce. A Representação do Negro na literatura Brasileira. **Novas Perspectivas**, v.7 nº01, 2004b.
- CANDIDO, Antônio. et. al. **A personagem de ficção**. 2 ed. - São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- CASTILHO, Suely Dulce. O Ser Negro e a Literatura Infanto-Juvenil. **Cadernos Negros**, São Paulo: Quilombhoje, v.27, 2004a.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Org: Marisa Lajolo. -1ª ed- São Paulo: Companhia das letrinhas, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Og: Arthu Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

## ESCRITA FEMININA NO MARANHÃO: A REPRESENTAÇÃO DA AUTORA ARLETE NOGUEIRA DA CRUZ MACHADO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Alane Sousa Barros Lima<sup>1</sup>

Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** A referente pesquisa tem por objetivo verificar o protagonismo reduzido de autoras femininas no cânone Literário maranhense. A relevância deste estudo está relacionada ao questionamento de como o número menor da escrita feminina pode trazer prejuízos para a Literatura maranhense, uma vez que, cada vez mais as mulheres estão conquistando seu espaço e lutando por igualdade dentro da sociedade, que ainda é machista e patriarcal. Tomando parte disso, será feita uma reflexão, com o intuito de ressaltar a importância de conhecer obras da autora Arlete Nogueira da Cruz Machado e sua representatividade para Literatura feminina. Esta pesquisa tem como embasamento os estudos de Brandão (2021), Romanelli (2014), Silva (2008) e Santos (2023), teóricos que visam mostrar a importância da mulher no contexto social e literário no Maranhão, começando pela romancista Maria Firmina dos Reis e, partindo exclusivamente para a autora Arlete Nogueira, uma escritora contemporânea, autoras de vários livros publicados.

**Palavras-chave:** Literatura Maranhense; Literatura de autoria feminina; Arlete Nogueira

### 1 INTRODUÇÃO

A história do maranhão é marcada por períodos áureos no que se refere a questão econômica, de barões e baronesas, da arquitetura e produções artísticas. A economia baseada no sistema de exportação no qual Botelho (2008) diz que é responsável pelo crescimento econômico da cidade no ano de 1760, devido seu porto ser rota comercial de pessoas escravizadas e suprimentos como arroz, couro e algodão.

Esse tipo de comercio impulsionou o crescimento da cidade e da vida social, famílias abastadas migraram para terras maranhenses em específico para a capital do estado,

---

<sup>1</sup> Graduanda em letras, Universidade Estadual do Maranhão, e-mail: [alanerds10@gmail.com](mailto:alanerds10@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em letras pela Universidade Federal do Maranhão, Docente do curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Zé Doca, e-mail: [magna.mascarenhas@discente.ufma.br](mailto:magna.mascarenhas@discente.ufma.br)

São Luís, construindo verdadeiros impérios marcados por questões escravocratas e de domínio de poder sobre os menos favorecidos.

O Maranhão, atualmente reconhecido por sua expressividade cultural, belezas naturais e expressões religiosas, foi/ é berço de grandes nomes das artes em geral dentre elas, a literatura. Autores como: Gonçalves Dias, Alvares de Azevedo, Graça Aranha, Astolfo Marques, Josué Montello, Ferreira Goulart e tantos outros que contribuíram de forma significativa ao produzirem arte em forma de literatura.

A produção de autores como Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Sousândrade, Antônio Lobo, Odorico Mendes, dentre outros fizeram parte da efervescência artística que se instaurou no estado, que estava em ascensão. A junção desses dois fatores, economia e produção artística, rendeu ao Maranhão o codinome de Atenas Brasileira.

O grande desenvolvimento econômico ajudou a cidade a obter um enorme crescimento literário com o surgimento de nomes importantes que formaram três grupos importantes: Grupo dos Maranhenses formado por Gonçalves Dias, Odorico Mendes, Joao Francisco Lisboa e Sotero dos Reis, Sousândrade; Grupo dos Emigrados formado por Arthur Azevedo, Aluísio Azevedo e Raimundo Corrêa; e os Novos Atenienses formados por Antônio Lobo, Fran Paxeco, Nascimento de Moraes, Viriato Corrêa, Humberto de campos, Maranhão Sobrinho.(Miranda Filho, 2022, p.39)

A produção literária Maranhense, em sua gênese, é produzida exclusivamente por homens, de famílias abastadas ou apadrinhados<sup>1</sup>. Qualquer característica que destoasse desse padrão teria sua atuação anulada ou silenciada, a exemplo tem-se Maria Firmina do Reis, que recentemente foi incluída no Grupo dos Maranhenses, não teve espaço no cenário literário de sua época, possivelmente, por sua condição de ser mulher, negra e pobre. Assim sendo, subtende-se, ao estudar a história da literatura maranhense, que a inexistência de escritoras se deu pelo silenciamento da escrita feminina e não pela sua inexistência, cabendo a seguinte indagação: Quantas Marias foram esquecidas ou tiveram sua produção invalidada?

O questionamento é um convite a reflexão, não somente sobre a atuação do feminino na produção literária, mas, também, sobre patriarcalismo, que violou a existência de muitas mulheres no decorrer da história. E, conseqüentemente, consolidou estigmas e projeções únicas sobre o papel da mulher na sociedade, conforme expõe Abranches.

Nesse imaginário social, exaltava-se a virgindade, o papel de esposa e mãe exemplares. O casamento era apresentado como o ideal da mulher, a concretização dos seus sonhos de juventude, o alvo de sua existência. Amparados na ideia da “natureza frágil e débil” da mulher, reforçava-se a tradição de sua vida tutelada pelo homem, seja seu pai, irmão ou marido, que deveria garantir-lhe a proteção, o sustento e também a honra. (Abrantes, 2002, p. 62).

---

<sup>1</sup> Compreende-se por apadrinhados aqueles que recebiam suporte financeiro de alguém.

A autora pontua, de maneira esclarecedora, a alienação do feminino, ao pontuar sobre a percepção do patriarcado sobre as mulheres ao adjectiva-las como “frágil e débil”. Essa construção, distorcida, perdurou na sociedade por muito tempo, o que ocasionou a escassez de escritas femininas e a construção do feminino na literatura a partir do espectro masculino.

Diferentemente do que ocorreu no decorrer do século XIX, a literatura maranhense moderna e contemporânea, é coroada com um crescente número de escritoras que versam sobre os mais diversos temas e empoderam-se ao projetar seus pensamentos, inquietações e percepções sobre si e o outro, considerando contexto social e suas diversas nuances.

Assim sendo, este artigo versa sobre a atuação do feminino na literatura, mas especificamente, a produção de Arlete Nogueira, autora contemporânea, maranhense, que contribuiu de forma significativa para a literatura maranhense ao abordar temas relevantes e necessários em suas obras.

O presente artigo intenciona propor uma reflexão sobre a escrita feminina, mais especificamente a maranhense, representada por Arlete Nogueira. Uma mulher que ao espelhar-se na mãe, que escrevia poesias e crônicas, pôde experimentar a liberdade de estar em um ambiente, que por muito tempo foi exclusivamente habitado por homens, o meio artístico/literário.

## **2 SOBRE LITERATURA MARANHENSE E A AUTORIA FEMININA**

A literatura no Maranhão começou tardiamente, se comparado a outros estados, devido a sua consolidação como estado, Brandão (2021) aponta que, os primeiros registros de literatura, em terras maranhenses, se deram por volta de 1612 com a chegada dos franceses no estado através dos registros de tripulantes. Pode-se associar a literatura maranhense desse período com a literatura ocorrida no Brasil de 1500, que tinha como principal intuito informar a coroa portuguesa sobre os “achados” da nova terra. Essa escrita ficou conhecida como literatura de informação, a qual, assemelhando-se ao que ocorreu no Maranhão foi registrado em cartas.

Considerando que, os escritos dos tripulantes visavam colher informações para posteriormente informar aos seus superiores sobre sua estadia, achados e percepções sobre as terras maranhenses, não se pode considerar esse tipo de escrita como literatura maranhense propriamente dita. Tende em vista que, embora tenha sido escrita em solo maranhense não havia apropriação e nem intenção artística.

Para Brandão (2021, p.2), pode-se considerar como marco inicial da literatura maranhense, o poema Hino à tarde de Odorico Mendes, publicado em 1832. A escrita do maranhense tem características árcades e clássicas, o que é justificado pelo período literário que se instaurava no Brasil.

Sobre a questão da formação social, o estado passava por um período de ascensão financeira, muitas famílias abastardas fixaram residência naquela que viria ser a capital do estado, a cidade de São Luís, devido ao grande fluxo de exportação que gerou ganhos financeiros para as famílias que investiram principalmente em açúcar e algodão.

Essas famílias, que eram a elite ludovicense, além de investirem na exportação, compra de escravos, terras e demais atividades lucrativas, enviavam seus filhos para estudarem em Portugal, preparando-os para ocuparem os melhores lugares da província. Os filhos, homens, iam a Portugal para ingressarem em cursos como medicina ou direito, no entanto, alguns deles adentravam para as artes, em especial a literatura.

Ao adentrarem para o mundo da literatura e suas inquietações, os estudantes maranhenses regressavam a sua terra com pensamentos e ideologias e aqui reproduziam o que experimentaram em terras lusas. Convém pontuar que, a formação acadêmica era privilegio somente do sexo masculino as mulheres, como já mencionado, era destinado um outro papel social. Essa distinção, excluiu a participação feminina do discurso e produção literária, ficando sua representação restrita a percepção masculina, Silva (2009, p.14) remete ao mito da Atenas brasileira e pontua sobre a supremacia masculina.

Lembrando um dos mitos da capital maranhense, que apresenta a cidade de São Luís, como a “Atenas Brasileira”, frente ao grande número de escritores e intelectuais que aqui haviam, começo a me questionar, porque entre os nomes dos escritores que lembramos, mesmo quando pensamos nos contemporâneos, aparece apenas com raras exceções um nome de mulher, Arleth Nogueira, e ainda assim, muitos não sabem nada sobre a mesma. Ao contrário, facilmente recordamos nomes como Ferreira Gullar, João Mohana, José Chagas, José Sarney, Josué Montello, Nascimento de Moraes, Nauro Machado...

Renato Silva, reflete sobre a falta de projeção do feminino na literatura maranhense, quando questionados, os indivíduos tendem a lembrar (quando lembram) de autores masculinos e quase nunca de mulheres. Isso é reflexo de uma construção artística e literária propriamente patriarcal, a literatura era produzida por e para eles, sendo objeto de discursões e apreciação, quase que, exclusivamente masculino salvo quando era exposto em eventos que contemplava a elite ludovicense.

Esse fato é preocupante, tendo em vista que, embora não tivessem espaços e nem fossem incentivadas algumas mulheres foram símbolo de resistência ao produzir literatura, a

exemplo tem-se Maria Firmina dos Reis que foi reconhecida, recentemente, como pioneira na literatura de autoria feminina no Maranhão. A professora que escreveu o romance *Úrsula* (1859), permaneceu anos esquecida pelos maranhenses, pela crítica literária e pelos editores.

Esse esquecimento foi rompido na década de 70, com a reedição de seus livros. A produção de Maria Firmina é composta por romances com temática escravocrata (*Úrsula*) e indianista (*Gupeva*); contos, *A escrava* (com teor abolicionista) dentre outros que seguem as mesmas temáticas. Suas obras e biografia são constantemente temas de trabalhos acadêmicos e pautas de eventos científicos, Maria Firmina dos Reis foi reconhecida como a primeira mulher, negra que escreveu um romance (com temática abolicionista) no Brasil.

A relevância da escritora abolicionista abriu precedência para outros nomes no cenário literário maranhense, dentre eles o da autora que norteia este artigo, Arlete Nogueira da Cruz Machado, ou simplesmente, Arlete Nogueira que é um exemplo de protagonista na literatura maranhense de autoria feminina, assim como tantas outras que compõe esse círculo.

Sua produção foi relevante para elevar a historicidade e lugar de pertencimento da mulher dentro da literatura. Segundo Romanelli (2014, p. 15) “ao longo do tempo, as escritoras mulheres foram sistematicamente excluídas do cânone literário”. Espaço exclusivamente destinada a uma pequena parcela da população, bastante restritiva e pouco receptiva.

Essa realidade restritiva, justifica a necessidade de estudos, pesquisas e a disseminação sobre a autoria feminina, principalmente na educação básica, em que raramente se fala sobre literatura maranhense e mais raramente ainda sobre literatura produzida por mulheres, essa ausência justifica a desinformação sobre essa literatura.

### 3 UMA ESCRITORA DO COTIDIANO

Assim poderia ser caracterizada Arlete Nogueira, nascida em Cantanhede- MA, filha de Raimundo Nogueira da Cruz e Enoi Simão Nogueira da Cruz, teve como espelho literário sua mãe, uma mulher apaixonada por poesias e crônicas. Arlete, iniciou sua carreira na literatura ainda muito nova, sua primeira obra intitulada, *A Parede* foi lançada quando ela tinha menos de 20 anos.

Foi normal para Arlete o que era proibido a outras “moças de família” dos anos de 1950 e 60, escrever em jornal, a convivência com grupos de intelectuais e poetas que se reuniam para conversar sobre literatura e, por que não? Beber. Arlete tudo acompanhava, não bebia cerveja, tiquira, absinto, que sei eu? Bebia as palavras, os poemas, as discussões acaloradas, entre outras coisas, de como salvar o mundo, sempre perdido, sem remédio. (Fernandes, 2022, s/p)

É relevante salientar que, a Arlete Nogueira foi permitido o que era negado a outras meninas, a Arlete foi permitido o que a outras era negado a outras meninas devido ao preconceito que ditava lugares, posicionamento, atitudes e afazeres de meninas e de meninos, haviam espaços que eram exclusivamente masculinos e nesses lugares não era convencional a presença feminina.

A permissividade, que a família de Arlete possibilitou a ela foi crucial para que ela pudesse expressar-se por meio da literatura. Outro fato relevante foi o incentivo que ela recebeu do, também escritor, Josué Montello, o qual de acordo com Brandão (2021) após ler o livro de Arlete, sugeriu que ela fizesse sua inscrição para ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Em 1961, Arlete Nogueira da Cruz lançava o romance “A Parede”, incentivada por Josué Montello, que, de tão cativado pela obra, “levou o livro para o Rio, andou com ele pela ABL, conseguiu editor, escreveu-lhe generosamente o prefácio e depois publicou uma crônica elogiosa no Jornal do Brasil”. Como nos conta a própria autora, em “Sal e sol”. (Fernandes, 2022, s/p)

A escritora cantanhedense tem como característica de escrita a linguagem simples e leve, no entanto, é composta por temáticas fortes como: abuso sexual, marginalização feminina, feminicídio, e as inseguranças que permeiam o universo feminino. Essa última característica é abordada com mais intensidade na obra *Compasso Binário*, publicada em 1975, que descreve a objetificação feminina em uma sociedade historicamente preconceituosa e patriarcal.

Os temas expostos por Arlete Nogueira são relevantes pois externam dificuldades, problemas e situações vivenciadas rotineiramente por mulheres, que ainda são, abusadas, marginalizadas, mortas e expostas aos mais diversos tipos de violências diariamente.

Diante do exposto, é possível perceber a relevância de existir vozes femininas que retratem temas como esses, já mencionados anteriormente, sendo uma forma de romper silêncios e transpor barreiras que isolam e estigmatizam o ser feminino. Porém, a autora vai além do universo feminino, em sua obra *Litania da Velha* (1995) Arlete faz referência a cidade de São Luís, seu abandono e descaso, Santos (2021, p.155) afirma que:

O trabalho de Arlete Nogueira, em *Litania da velha*, é, portanto, conciso, calculado, tendo em vista uma escrita em verso que se propõe também a dar conta, em alguns aspectos, do que as narrativas realizam. O elo entre a velha, personagem andarilha que percorre as ruas da cidade, e o espaço, que são as ruas da velha cidade de São Luís, é construído a partir de uma relação complexa, intrínseca, que se percebe através da noção de pertencimento.

Em *Litania da Velha*, é possível perceber a pluralidade de Arlete, que não fixa sua escrita em apenas um universo (o feminino). Sua escrita passeia por debates sociais, históricos

que conduz o leitor a reflexão sobre o eu e o social, o histórico e o outro. Para Santos (2023, p. 150) “O poema Litania da velha é uma composição que pertence à produção literária maranhense”. Trazendo essa noção de pertencimento ao leitor, esse sentimento é quase palpável não só em Litania da Velha, mas, também, em A parede e Compasso Binário, Furtado (2011, p.1) aponta que:

É interessante notar que nos romances A parede e Compasso binário, temos a cidade de São Luís como cenário. Em A parede (romance) – 1ª edição: Rio de Janeiro: Livraria São José, 1961; e 2ª edição: Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994 – a cidade é retratada na década de 50, com seu conjunto arquitetônico, seus primeiros automóveis, os bailes e festas da sociedade, seus jornais e a presença do rádio.

Ainda sobre Litania da Velha, é possível estabelecer a aproximação entre a autora e a cidade em que ela residiu quando criança a partir de uma dualidade, seria o termo velha associado a uma pessoa idosa, desprovida de recursos financeiros, com uma vida simplória ou seria usado para adjetivar uma cidade, São Luís, que fora tratada com descaso e abandono por seus governantes? É possível perceber essa duplicidade nos versos 57 a 60, conforme exposto a seguir:

A velha projeta a agonia no ocaso do coração combalido.  
A dor centenária aflora na multidão dos tristes fantasmas.  
A lágrima desce como salsugem da flacidez dos seus anos.  
A antiga cidade é uma ilha que se desfaz em salitre. (Cruz, 1995, p.35)

No primeiro verso o leitor há a apropriação da humanização, devido ao uso de termos como “agonia” e “coração”, o termo combalido remete a falta de forças, desanimo e cansaço. Porém, essa percepção é desfeita no último verso quando a autora menciona a decadência da cidade que se desfaz, corrida pelo sal. A genialidade de Arlete Nogueira reside em sua escrita simples e intensa, que encanta e prende o leitor.

Atualmente, há muitas mulheres maranhenses, que assim como Arlete Nogueira, tem lugar de destaque no cenário literário. Essas contribuições são relevantes e necessárias tendo em vista o longo tempo em que elas foram silenciadas e posta a margem da produção acadêmica literária.

É necessário o estudo/pesquisa, produção e debates/ conversas sobre literatura de autoria feminina, como forma de promover o reconhecimento de pessoas tão relevantes e significativas, como Arlete Nogueira, além de torná-las conhecidas no meio educacional, acadêmico e social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber a partir do exposto, que a valorização da produção literária de autoria feminina era escassa, quiçá inexistente no Maranhão do século XIX, ainda que nesse período, o estado passasse por uma intensa produção literária, que rendeu a ele o título de Atenas brasileira, não houve registros de produção literária de autoria feminina.

Embora houvessem mulheres que produziam literatura, a exemplo tem-se Maria Firmino dos Reis, que embora tenha escrito o primeiro romance de autoria feminina, teve seu nome apagado e só depois de um século foi resgatada do esquecimento.

Nesse sentido, mostra-se relevante a discussão sobre o feminino na literatura e sua representação, não como forma de resgatar antigas contribuições, mas, como uma maneira de expor sentimentos e percepções sobre si e o outro, dentro de um contexto que constrange, amedronta, violenta e até mata.

Arlete Nogueira é um exemplo de mulher que viveu a frente de seu tempo, talvez devido a influência materna, que não a restringiu a coisas, lugares e pensamentos de mulheres e permitiu que ela tivesse experiências em diversos âmbitos.

Com essas vivências Arlete experimentou o degustar literário e artístico, que resultou em obras que discorrem sobre temas relevantes, expostos a partir da perspectiva feminina e que devem ser apreciados, inclusive, por estudantes da educação básica e na academia. É necessário, disseminar a literatura maranhense como uma forma de apropriação, de reconhecimento e pertencimento devido a sua grande relevância histórica e cultural.

Ao elencar a produção feminina, há um resgate de vozes e posicionamentos que foram silenciados por costumes que privavam, baseados em uma sociedade patriarcal pouco permissivo. Logo, a escrita de Arlete Nogueira é uma ruptura, um diálogo fácil e necessário sobre temáticas relevantes e contemporâneas, uma voz feminina maranhense que discorre sobre sociedade e as falhas sociais com o feminino.

Embora a literatura, maranhense, ainda seja pouco ou raramente discutida nos meios educacionais, principalmente nas instituições de ensino maranhense, é necessário o esforço de falar sobre pontuar sua relevância e importância. Assim sendo, o presente artigo, é um convite a leitura de escritas femininas, em especial as maranhenses, como uma forma de resgate, valorização e apropriação cultural.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Educação do “Bello Sexo” em São Luís na Segunda Metade do Século XIX**. Recife: UFPE, 2002. (Dissertação de Mestrado).

BRANDÃO, F. **A Literarura Feminina No Maranhão, Autoras e Obras Face À Academia Maranhense De Letras (AML) - LITERATURA FEMININA**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 2, n. 5, p. e25346, 2021. DOI: 10.47820/reci- ma21.v2i5.346. Disponível em:

<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/346>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort Com. Gráfica e Editora 2008.

CRUZ, Arlete Nogueira da. **Litania da velha**. São Paulo: Digital Gráfica, 1995.

A PROSA E A POESIA DE ARLETE NOGUEIRA DA CRUZ. **Imirante.com**, 2022. Disponível em:

<https://imirante.com/oestadoma/noticias/2021/05/08/de-parabens-arlete-e-a-prosa-e-poesia-maranhense>. Acesso em: 05, de abril de 2024.

FURTADO, Maria Sílvia Antunes. **Litania da Velha: a cidade e os esconderijos da memória**. Revista Garrafa 23, 2011. Disponível em: [http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa23/silviafurtado\\_litaniadavelha.pdf](http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa23/silviafurtado_litaniadavelha.pdf)> Acesso em: 15 dez. de 2023.

MIRANDA FILHO, José Ricardo Costa. A origem da literatura maranhense. **Revista Littera**. Volume 13, número 4, 2022, p. 37-52. ISSN 2177-8868. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/download/19262/11577/62292>

ROMANELLI, Marina. **A representatividade feminina na literatura brasileira contemporânea**. 2014. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Produção Editorial) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

SANTOS, M. A. F. dos. **A poesia mais que maranhense no cenário nacional: a poética de Litania da velha, de Arlete Nogueira da Cruz, e sua inscrição na literatura brasileira**. Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, [S. l.], v. 14, n. 27, 2023. DOI: 10.18764/2177-8868v14n27.2023.10. Disponível em:

<https://cajapio.ufma.br/index.php/littera/article/view/22216>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SILVA, Renato Kerly Marques. **Academia maranhense de letras: Produção literária e reconhecimento de Escritoras maranhenses**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2009.

## INSTITUCIONAL

### REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

### VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

### DIRETORA DE CAMPUS

Profa. Dra. Elijames Moraes dos Santos

### DIRETORA DE CURSO

Profa. Esp. Josicleia Fernandes Pires

## COMISSÃO ORGANIZADORA

### DOCENTES

Profa. Ma. Alexandra Araujo Monteiro

Profa. Ma. Andreza Luana da Silva Barros

Prof. Dr. Eliude Costa Pereira

Profa. Dra. Elijames Moraes dos Santos

Profa. Ma. Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira

Profa. Esp. Lina Kelly Rodrigues Ferreira

Profa. Ma. Magna Kheytt Mascarenhas dos Santos

Profa. Esp. Josicleia Fernandes Pires

Profa. Esp. Ozicleia Alves do Nascimento

Prof. Esp. Robson de Macêdo Cunha

### DISCENTES

Antonio Ferreira Mendes Neto

Ainoa Chaves Costa dos Santos

Eliane Silva Costa

Evellyr Raelly Carvalho da Silva

João Victor Fernandes Martins

José Antonio Teixeira Silva

Joyce Naely de Oliveira

Ligia Milene Goveia Cutrim (Secretária)

Milena de Abreu dos Santos

Naiane de Araujo Figueiredo

Nagela Silva Gomes

Ricardo Lima da Silva

Thayrlhe de Lima Pinheiro

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Andreza Luana da Silva Barros

Elijames Moraes dos Santos